



## **Vapautta valita ja paineita päättää**

### **Yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä ammatinvalintaa koske- vasta ohjauksesta**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Kasvatustieteiden osasto  
Yleinen ja aikuiskasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma  
Joulukuu 2018  
Jenna Venäläinen

Ohjaaja: Kristiina Brunila



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta			
Tekijä - Författare – Author Jenna Venäläinen			
Työn nimi - Arbetets titel Vapautta valita ja paineita päättää: Yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä ammatinvalintaa koskevasta ohjauksesta			
Title			
Oppiaine - Läroämne – Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Brunila		Aika - Datum - Month and year 12/2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 78 s + 4 liitettä.
Tiivistelmä - Referat – Abstract			
<p>Nykypäivänä nuorilta odotetaan koulutuksen saralla yhä varhaisemmassa vaiheessa päätöksiä, joilla on vaikutusta heidän koko loppuelämäänsä. Kilpailukykyä, individualismia ja tehokkuutta korostava uusliberalistinen eetos asettaa nuoret tilanteeseen, jossa nuorten vastuu omista valinnoistaan lisääntyy. Samalla yhteiskunnassamme pyritään ehkäisemään nuorten syrjäytymistä ohjaamalla nuoria heidän vahvuuksiaan ja resurssiaan vastaaviin koulutuksiin. Opinto-ohjaajien asiantuntijuutta peräänkuulutetaan samalla, kun puhutaan nuoren autonomisesta vastuusta päätöksenteossa. Nuoret ovat tilanteessa, jossa heillä on päätäntävaltaa, mutta samalla heidän odotetaan tekevän ”oikeita” ratkaisuja. Aiempiin ohjausta ja uusliberalistisia koulutusmarkkinoita koskeviin tutkimuksiin peilaten vahvistui ajatus siitä, että nuorten näkökulman esiintuominen oli tärkeää. Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä yhdeksäsluokkalaisilla nuorilla on peruskoulun aikana tarjolla olevasta ammatinvalintaa koskevasta ohjauksesta. Tutkimukseni tehtävänä on tarkastella, millaista vuoropuhelua käydään nuorten ja peruskoulun ammatinvalintaa koskevan ohjauksen välillä uusliberalistisen koulutuspolitiikan kontekstissa.</p> <p>Haastattelin 11 yhdeksäsluokkalaista nuorta sekä opinto-ohjaajaa pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa peruskoulussa. Kyseisessä koulussa opiskellaan sekä yleislinjalla että painotteisella linjalla, jonne oppilaat valitaan soveltuvuuskokeiden perusteella. Haastateltavista kuusi nuorta opiskeli koulun yleislinjalla ja viisi painotteisella linjalla. Pidin nuorille kaksi ryhmäkeskustelua. Aineiston analyysissa sovelsin diskursiivista lähestymistapaa ja tarkastelin, mistä haastateltavien puheesta esiin nostamani diskursit laajemmin kertoivat.</p> <p>Ohjaaja nähtiin asiantuntijana, jonka osaamiseen luotettiin. Autonomisesta vastuusta ja päätöksenteosta nuoret puhuivat kahdella eri tapaa. Autonominen vastuu koettiin toisaalta ahdistavana ja toisaalta se nähtiin mahdollisuutena omien unelmien toteuttamiseen. Painotteisen linjan tuomalla kilpailukyvyllä sekä nuoren sosioekonomisella taustalla oli vaikutusta siihen, millä tavoin ohjauksen kanssa neuvoteltiin. Kilpailukykyä tukevasta taustasta tulevat nuoret kokivat ohjauksen kannustamisena, kun taas vähemmän tukea saavat nuoret kokivat ohjauksen painostamisena. Nuorten näkemyksissä nuori ja ohjaus eivät aina kohtaa. Uusliberalistinen eetos eriarvoistaa nuorten neuvotteluasemaa suhteessa ohjaukseen. Ohjausrakenteita olisi tärkeää muokata siihen suuntaan, että ne eivät ylläpidä näitä eriarvoistavia rakenteita vaan mahdollistavat nuorten ja ohjauksen kohtaamisen.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Nuoret, ohjaus, ammatinvalinta, uusliberalismi			
Keywords			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department -	
Tekijä - Författare - Author Jenna Venäläinen			
Työn nimi - Arbetets titel			
Title Freedom to choose and pressure to decide: Ninth graders' views on educational path guidance			
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Sciences			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Brunila		Aika - Datum - Month and year 12/2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 78 pp. + 4 appendices
<b>Tiivistelmä - Referat - Abstract</b>  Nowadays, young people are expected to make educational decisions that affect the rest of their lives. Neoliberal ethos, which emphasizes competitiveness, individualism and effectivity, puts young people in a position that increases their decision-making responsibilities. At the same time, Finnish society tries to prevent the marginalization of young people by guiding them toward education that suits their strengths and resources. The expertise of student advisors is in high demand, while at the same time we talk about the autonomous responsibility of young people to make decisions. Young people are placed in situations where they have authority and are expected to make the "right" decisions. Referring to previous research concerning guidance and neoliberal marketization of education, it is important to consider young people's viewpoints. The aim of this master's thesis is to examine what views ninth graders have on educational path guidance offered in comprehensive school and to examine what guidance dialogue occurs in the context of neoliberal educational politics.  Eleven students from 9th grade were interviewed in two group discussions. The study advisor was also interviewed. At that comprehensive school, students attend either general classes or specialized classes where students are chosen through suitability tests. Six of the interviewees studied in general classes and five of them studied in specialized classes. The data was analyzed using a discourse analytical approach, and the discourses discovered were then set in a wider perspective.  The results showed that the study advisor was seen as an expert who was being relied on. Students spoke of autonomous responsibility and decision making in two different ways. Autonomous responsibility felt oppressive to some, and to others it was seen as a route to actualize one's dreams. Competitiveness supported by specialized classes and other advantages, such as socio-economic backgrounds, had an effect on how students dealt with study guidance. Students who came from backgrounds that supported their competitiveness felt that guidance was encouraging. On the other hand, students from less supportive backgrounds felt that guidance was oppressive. From the students' point of view, the individual and the guidance do not always come together. Neoliberal ethos increases inequality in students' negotiation positions concerning guidance. It is important to modify guidance structures in a way that allows students and guidance to come together.			
Avainsanat - Nyckelord			
Keywords Youth, study guidance, educational path guidance, neoliberalism			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KOULUTUS JA VALINTOJEN TEKEMINEN UUSLIBERALISTISESSA EETOKSESSA .....	4
	2.1 Koulutuksen merkitys ja asema ennen ja nyt .....	4
	2.2 Uusliberalismi ja koulutusmarkkinat.....	7
	2.3 Nuorten valintoihin vaikuttavia reunaehdoja ja erontekoja .....	11
	2.4 Nuoret huolen aiheena ja ohjauksen kohteena .....	16
3	NÄKÖKULMIA PERUSOPETUKSEN OPPILAANOHJAUKSEEN .....	19
	3.1 Johdatus ohjauksen moniin merkityksiin .....	19
	3.2 Oppilaanohjauksen tehtävä perusopetuksen yläluokilla.....	20
	3.3 Ohjaukselle asetettuja vaatimuksia ja tavoitteita.....	24
	3.4 Kohti sukupuolisensitiivistä ohjausta? .....	27
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	30
5	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSI.....	32
	5.1 Aineiston tuottaminen teemahaastatteluin.....	32
	5.2 Tutkimushenkilöiden valinta ja ryhmäkeskustelut.....	34
	5.3 Diskursiivisen lähestymistavan soveltaminen aineiston analyysissä .....	38
	5.4 Analyysiprosessin kuvaus .....	42
6	NUORET JA AMMATINVALINTAA KOSKEVA OHJAUS.....	46
	6.1 Ohjaaja asiantuntijana .....	46
	6.2 Päätöksenteko omalla vastuulla.....	48
7	NUORET, OHJAUS JA PÄÄTÖKSENTEKO.....	50
	7.1 Kohti päämäärätietoisuutta.....	50
	7.2 Alati läsnä oleva epävarmuus.....	52
8	AMMATINVALINTAA KOSKEVA OHJAUS JA NUORTEN NÄKEMYSTEN KOHTAAMINEN .....	57
	8.1 Kannustamista ja painostusta .....	57
	8.2 Paikkansa löytäminen.....	59
9	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	63
10	LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA .....	66

11 POHDINTA.....	69
LÄHTEET .....	73
LIITTEET .....	79
LIITE 1. Teemahaastattelurunko .....	79
LIITE 2. Opinto-ohjaajan teemahaastattelurunko .....	80
LIITE 3. Sähköpostitiedustelu.....	81
LIITE 4. Suostumuslomake .....	82

# 1 Johdanto

Siirtymä peruskoulun yhdeksänneltä luokalta toisen asteen koulutukseen on merkittävä nivelvaihe nuoren elämässä. Tällöin nuorelta edellytetään päätöksentekokykyä, omien resurssien tunnistamista sekä kykyä ajatella tavoitteellisesti ja päämäärätietoisesti tulevaisuutensa suhteen. Ympäröivä yhteiskunta ja vallitseva kulttuuri asettavat nuorille vaatimuksia, joiden vaikuttaessa nuoret tekevät koulutus- ja ammatinvalintaan liittyviä päätöksiä. Nyky-yhteiskunnassa vaikuttavat vahvasti uusliberalistisen koulutuspolitiikan arvot ja tämä näkyy myös koulutuspoliittisessa kontekstissa, jossa yksilön oikeuksia tehdä valintoja omista lähtökohdistaan käsin korostetaan. Tämä on asettanut nuoret asemaan, jossa painotellaan toisaalta erilaisten mahdollisuuksien ja toisaalta kasvavan epävarmuuden kanssa.

Individualismia, tehokkuutta ja kilpailukykyä korostavassa yhteiskunnassa ammatinvalintaan liittyvät valinnat saavat uusia ulottuvuuksia. Nuorille asetetaan paineita ja odotuksia päätöksenteosta ja päämäärätietoisien valintojen tekemisestä jo varhaisessa vaiheessa eli toisen asteen siirtymän kohdalla. Toivotaan, että nuoret löytäisivät paikkansa tehokkaina ja tuottavina kansalaisina. Samalla koulutus- ja ammatinvalintaan erikoistuneet ohjauksen asiantuntijat eli opinto-ohjaajat asemoituvat ristiriitaiseen asemaan tämän individualismia korostavan eetoksen kontekstissa. Toisaalta liiallinen puuttuminen nuoren valintoihin nähdään epäeettisenä ja toisaalta tukea ja ohjaajan asiantuntijuutta peräänkuulutetaan.

Uusliberalistinen eetos korostaa sitä, että jokainen nuori jatkaa peruskoulun jälkeen omaa potentiaaliaan ja valmiuksiaan vastaavalle elämänuralle ja suoriutuu tehokkaasti ja tuloksellisesti ilman ylimääräisiä välivuolia. Yhteiskuntapoliittisessa kontekstissa puhutaan syrjäytymisen ehkäisystä ja ohjauksen tehtävästä tämän tavoitteen toteuttamisessa. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy onkin yksi 2000-luvun yhteiskuntapolitiikan keskeisistä tavoitteista niin kansallisella kuin EU:n tasolla. Vallitseva uusliberalistinen eetos on kuitenkin lisännyt taloudellista ja sosiaalista eriarvoisuutta koulutuksessa. Vapaamman kouluvalintapolitiikan ja koulutuksen markkinoitumisen seurauksena sosiaalisen taustan vaikutus yksilön resursseihin ja kilpailukykyyn korostuu valintoja tehtäessä. Yhteiskunnassa puhutaan siis tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisestä samalla, kun tuotetaan ja ylläpidetään niitä rakenteita, jotka aiheuttavat eriarvoisuutta.

Perusopetuksen aikaisten ohjaustoimien nähdään olevan merkittävässä asemassa nuoren tulevaisuuden valintojen kannalta. Perusopetuksen ylimpien vuosiluokkien ohjauksen tavoitteena onkin tarjota oppilaille tukea ja neuvontaa koulutus- ja ammatinvalinnan perustaksi. Ohjauksen ja tuen avulla pyritään ohjaamaan nuoret kiinnostuksiaan ja valmiuksiaan vastaaviin jatkokoulutuksiin ja sitä kautta työelämään. Toisaalta individualismia korostava koulutuspolitiikka on asettanut nuoret tilanteeseen, jossa heidät nähdään autonomisina päätöksentekijöinä ja omista päätöksistään vastuussa olevina yksilöinä. Nuorilta kuitenkin odotetaan ”oikeita” ratkaisuja, jolloin tämä autonomia näyttäytyy hyvinkin tarkasti säädeltyinä toiminna.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten perusopetuksen aikana tarjottu ammatinvalintaa koskeva ohjaus ja nuorten näkemykset kohtaavat. Tarkastelen ohjauksen diskursseja ja pohdin, millä tavoin uusliberalistisen koulutuspolitiikan arvoja välitetään nuorille ja miten nuoret itse neuvottelevat ohjauksen kanssa. Kiinnostukseni aiheeseen lähti alun perin siitä, että nykypäivän ohjaukseen liittyvissä diskursseissa korostuvat yhteiskunnan näkökulmat ja tavoitteet. Nuorille kasataan odotuksia ja paineita tulevaisuuden ja valintojen suhteen, jolloin heillä on päätäntävaltaa, mutta toisaalta myös vastuuta. Myös ohjaajan asema on riskipaineen alla ja siihen kohdistuu erilaisia odotuksia ja paineita ja sen merkityksestä nuorten valintojen kannalta puhutaan paljon. Tutkimuksessani tarkastelen, millaisia näkemyksiä nuorilla itsellään on peruskoulun aikana tarjotusta ammatinvalintaan liittyvästä ohjauksesta ja millaista tukea he kaipaavat.

Nuoret ovat olleet yhteiskunnallisen tutkimuksen ja kiinnostuksen kohteena ja nuoriin liittyvää tutkimusta on tehty myös ohjauksen kontekstissa. Tässä tutkimuksessa keskityn laajemmin yhteiskunnallisen näkökulman ja sen vaikutusten tarkasteluun peruskoulun aikaisessa ohjauksessa. Kiinnostukseni kohdistuu erityisesti siihen, millä tavoin aikamme uusliberalistinen eetos vaikuttaa tämän päivän yhdeksäsluokkalaisten ohjaukseen ja sitä kautta nuorten näkemyksiin ohjauksesta. Tämä on tärkeä näkökulma tilanteessa, jossa nuoret nähdään itsenäisinä toimijoina ja autonomisina päätöksentekijöinä. Mielestäni on tärkeää tarkastella kriittisesti uusliberalistisen koulutuspolitiikan seurauksia, sillä politiikalla on myös syrjäyttäviä vaikutuksia.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu siten, että ensin tarkastelen aiempaa tutkimusta liittyen koulutuksen merkitykseen ja asemaan yhteiskunnassamme. Avaan

uusliberalismin merkitystä koulutuksen kontekstissa sekä sitä, millaisia odotuksia ja vaatimuksia muuttuvat työmarkkinat asettavat koulutukselle ja sitä kautta myös nuorille. Tarkastelen nuorten valintojen taustalla vaikuttavia reunaehdoja ja eronkoja. Lisäksi tarkastelen oppilaanohjauksen merkitystä ja syvennyn erilaisiin näkökulmiin ohjauksesta. Tutkimuksessani keskiössä on siirtymä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen sekä nuorten näkemykset tähän vaiheeseen liittyvästä ohjauksesta.



## **2 Koulutus ja valintojen tekeminen uusliberalistisessa eetoksessa**

Tässä luvussa tarkastelen aikaisempaa tutkimusta siitä, miten uusliberalistinen eetos on ilmennyt koulutuksen ja ammatinvalinnan näkökulmista tarkasteltuna ja miten se haastaa koulutuksellisen tasa-arvon ihannetta. Aluksi kuvaan lyhyesti koulutuksen kehityskaarta suomalaisessa yhteiskunnassa sekä koulutuksen asemaa ja merkitystä nykypäivänä. Lisäksi tarkastelen odotuksia ja olettamuksia, mitä nyky-yhteiskuntamme sekä muuttuvat ja osittain myös epävarmat työmarkkinat asettavat koulutukselle ja sitä kautta myös nuorille. Tämän jälkeen kuvaan uusliberalismin merkitystä koulutuksen kontekstissa sekä tarkastelen koulutuksen markkinoitumista. Lopuksi tarkastelen nuorten valintojen taustalla vaikuttavia reunaehtoja ja erontekoja sekä nuoriin kohdistuvaa huolta ja sitä, miten nuorille tarjolla olevissa tukijärjestelmissä tarkastellaan yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ongelmia.

### **2.1 Koulutuksen merkitys ja asema ennen ja nyt**

Koulutuksen asema yhteiskunnassa on aina ollut muutoksessa. Koulutuksen merkitykseen ja asemaan on vaikuttanut muun muassa yhteiskunnan modernisaatiokehitys. Koulutuksen ja työmarkkinoiden muuttuessa myös nuoriin kohdistuvat odotukset, paineet ja velvollisuudet ovat muuttuneet viime vuosikymmenten aikana. Markkinalähtöisyyttä korostava koulutuspolitiikka tehokkuuden, tuloksellisuuden, erikoistumisen ja kilpailukyvyn pyrkimyksiin tuo uudenlaisia tavoitteita ja vaatimuksia koulutukselle ja näin ollen myös nuorille, jotka tekevät valintoja tulevaisuutensa suhteen (Vuorikoski & Räisänen 2010, 63; Brunila 2012, 2014). Koulutuspolitiikassa vallitsee eetos, jossa jokainen tekee omat päätöksensä omista lähtökohdistaan käsin, mikä asettaa yksilöt ristiriitaiseen asemaan valintoja tehtäessä. Uusliberalistisen eetoksen mukaan jokaisella on samat mahdollisuudet osallistua kilpailuun, mutta rakenteellisia esteitä kilpailukyvyistä puhuttaessa ei välttämättä huomioda (Simola, Rinne & Kivirauma 2002).

Koulutuksen muuttumiseen on osaltaan vaikuttanut yhteiskunnan modernisaatiokehitys ja sen mukanaan tuomat haasteet ja tavoitteet oppimiselle ja sen hyödyntämiselle työelämässä. Modernisaatiolla tarkoitetaan yhteiskuntien elinkeinorakenteen kehitystä maatalousyhteiskunnista teollisuuden ja kaupan ohjailemiksi ja sittemmin palveluvaltaisiksi yhteiskunniksi. Yhteiskuntien modernisaatiokehityksen voidaan katsoa alkaneen noin 200–300 vuotta sitten,

jolloin valistusajattelun ja teollisen vallankumouksen myötä alkoi kulttuurin muuttuminen traditionaalisesta yhteiskunnasta kohti modernia aikakautta. (Siddle 2000, 1-2.) Yhteiskunnan tämän hetkistä tilaa voidaan kuvata termillä jälkimoderni. Jälkimodernissa yhteiskunnassa koulutukseen kohdistuvat odotukset ja oletukset ovat erilaisia kuin aikaisemmin. Koulutus nähdään oleellisena osana modernisoituvia yhteiskuntia sekä vastauksena kaikenlaisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin kuten epätasa-arvoon ja työttömyyteen. Koulutuksen oletetaan luovan edistystä ja tasa-arvoa sekä huomioivan koulutettavat yksilöinä. Toisaalta samaan aikaan Suomen koulutus- ja työmarkkinat ovat edelleen vahvasti sukupuolen mukaan segregoituneet. Tähän pisteeseen on tultu erilaisten vaiheiden kautta. Koulutuksen asema ja merkitys työn kannalta ja toisaalta koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet ovat muuttuneet.

Nykypäivän työmarkkinoita kuvastaa epävarmuus ja muutos sekä alati liikkeessä oleminen. Vain osa ihmisistä pysyttelee ensimmäisessä ammatissaan ja monet vaihtavat ammattia tai ainakin työpaikkaa ja työtehtäviä monta kertaa elämänsä aikana. Nykynuoret kouluttautuvat ja menevät hyvin erilaisiin töihin kuin vanhempansa ja nuorilta myös odotetaan erilaisia taitoja kuin heidän vanhemmiltaan heidän nuoruudessaan. Toisaalta lineaarinen siirtymä koulutuksesta suoraan työelämään ei nykypäivänä ole itsestäänselvyys, vaan vaihtoehtojen skaala on suuri. Siinä missä ennen tätä pidettiin harvinaisena, niin nykypäivänä ihmiseltä odotetaan muuntautumiskykyä sekä valmiutta ja halua sopeutua uusiin tilanteisiin. Toisaalta samankaltaisissa tehtävissä ei edes välttämättä haluta viettää koko työuraa. Tällaisessa muuttuvassa yhteiskunnassa koulutuksen merkitys ja sosiaaliset erot koulutettujen ja kouluttamattomien välillä kasvavat. (Jauhiainen 2010, 142.) Kouluinstituution monipuolisuutta ja osin ristiriitaista luonnetta on helpompi ymmärtää tutustumalla koulutuksen syntyä ja laajentumista sekä koulutuksen tehtäviä selittäviin teorioihin ja lähtökohtiin.

Esiteollisessa yhteiskunnassa yksilöt omaksuivat muuttuvissa työtehtävissä tarvittavat tiedot ja taidot työprosessin puitteissa. Taloutta ja tuotantoa painottavien funktionalististen tulkin-tojen mukaan koulutus syntyi vastauksena näihin työelämässä syntyneisiin kvalifikaatiomuutoksiin, joita yhteiskunnan muuttuneissa olosuhteissa ei pystytty enää siirtämään samalla tavalla kuin ennen. (Jauhiainen 2010, 142.) Kvalifikaatiolla tarkoitetaan työntekijän kykyä tietojen ja taitojen avulla suoriutua muuttuvista työtehtävistä (Hanhinen 2010). Moniin Euroopan maihin Suomi mukaan lukien, luotiin 1800-luvun puolivälissä julkinen peruskoulutus, joka myöhemmin 1900-luvun puolella laajeni massakoulutukseksi (Jauhiainen 2010, 141). Tämä muutos tehtiin siksi, että tarvittiin järjestelmä, joka tukee laajasti ja

monipuolisesti kaikkien yksilöiden oppimista ja kehitystä. Ennen tätä muutosta toisen asteen koulutukseen pääsy oli rajattu vain ylemmän yhteiskuntaluokan edustajien etuoikeudeksi. Suomessa vallitsi kansakoulun ja oppikoulun muodostama rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa yhtenäistä opetusta oli vain ensimmäiset neljä vuotta. Tämä jakoi lapset kahteen ryhmään neljän ensimmäisen kansakouluvuoden jälkeen, jolloin murto-osa lapsista jatkoi maksulliseen oppikouluun ja sitä kautta toisen asteen koulutukseen. Suuri osa puolestaan jatkoi kansalaiskoulun kautta ammatilliseen koulutukseen. Tämä merkitsi sitä, että Suomessa vallitsi matala keskimääräinen koulutustaso. (Pekkarinen 2017.)

Massojen matalan koulutustason aiheuttaman huolen sekä kansallisen kilpailukyvyn ja kaikille tasapuolisten mahdollisuuksien mahdollistamisen myötä näkökulma koulutukseen alkoi muuttua 1950-luvulla (Pekkarinen 2017). Haluttiin taata kaikille yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen varallisuudesta ja asuinpaikasta riippumatta. Koulutusyhteiskunta alettiin nähdä oleellisena osana hyvinvointivaltion rakentamista. Tästä seurasi yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyminen ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi 1970 ja 1980-luvuilla (Jauhiainen 2010, 141). Nykyiseen 9-vuotiseen peruskouluun siirryttiin vaiheittain vuosina 1972-1977 ensin Pohjois-Suomessa ja viimeiseksi Helsingissä (Tilastokeskus 2010). Tavoitteena oli mahdollisuuksien tasa-arvon edistäminen ja peruskoulu-uudistuksen nähtiin vastaavan tähän tarpeeseen. Näin ollen koulutuksesta muodostui oleellinen osa ihmisten elämänkulkua modernissa yhteiskunnassa.

Nykypäivänä suomalaisen yhteiskunnan koulutuskehitystä voidaan tarkastella oppimisyhteiskuntana, jossa yksilöltä edellytetään kykyä elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Tulevaisuuden suhteen epävarmaksi käyvässä yhteiskunnassa elinikäinen oppiminen edustaa refleksiivisyyttä ja joustavuutta, joka tukee yksilön sopeutumista muutosten keskellä. (Jauhiainen 2010, 144.) Kilpailukyky on yksi uusliberalistinen eetoksen kulmakivistä ja sen kasvun takaamiseksi odotetaan yksilöiltä kykyä uusiutua ja elää erilaisten muutosten kuten tietoteknisen kehityksen tahdissa. Teknologian kehittymisen ja sen lisääntyvä hyödyntäminen näkyy lisäksi muun muassa työnkuvien muutoksena sekä muuttuvina työsuhteina. Tämä edellyttää yksilöiltä uusien taitojen oppimista sekä uusiin ja muuttuviin olosuhteisiin säännöllistä sopeutumista. Tämän päivän 15-16-vuotiaat nuoret ovat kasvaneet koko elämänsä tietotekniikan mullistamassa maailmassa, joten haasteet kohdistuvat ohjaukseen. Ohjaukselta odotetaan syvää ymmärrystä ajan vallitsevista muutoksista koulutus- ja työmarkkinoilla sekä kykyä ymmärtää ja hyödyntää ajankohtaisia työkaluja. Näin ollen

yksilöiltä edellytetään oppimista jokaisessa elämänvaiheessa ja toisaalta kaikki elämän osa-alueet voidaan nähdä oppimismahdollisuuksina. (Wyn 2009, 98.)

Koulutuksen ja oppimisen luonteeseen ja merkitykseen vaikuttavat sosiaaliset muutokset, joita yhteiskunnan modernisaatiokehitys on tuonut tullessaan viime vuosikymmenten aikana. (Wyn 2009, 97.) Koulutuksen tarkoituksena on tarjota nuorelle väylä kohti työllistymistä. Toisaalta koulutuksen pitäisi samalla tarjota nuorelle myös taitoja, joita hän tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitsee. Ajalle tyypillistä onkin yksilöiden täsmävalmennus erilaisin kyvyin ja kompetenssein. Toisaalta tämä on samalla myös ongelmallista, sillä kenelläkään ei voi olla varmuutta siitä, mitkä täsmätaidot ja kyvyt ovat juuri niitä oikeita. (Mononen-Batista Costa & Brunila 2016; Brunila & Siivonen 2016; Brunila & Rynänen 2017.) Jälkimodernissa yhteiskunnassa nuorista pyritäänkin kouluttamaan taustasta, sukupuolesta ja kansallisuudesta riippumatta menestyksekkäitä selviytyjiä epävarmuuden vallitessa työmarkkinoilla (Wyn 2009, 102-103). Näin ollen koulutusta voidaan tarkastella pääomana, jota hankitaan ja kurtutetaan. Koulutuksen tehtävänä on jäsentää ihmisen elämäkarta ja mahdollistaa yksilöä löytämään omia resurssejaan ja potentiaaliaan vastaava paikka yhteiskunnassa. (Jauhiainen 2010, 141.)

## **2.2 Uusliberalismi ja koulutusmarkkinat**

Uusliberalistinen eetos ulottuu nykypäivänä yhteiskunnassamme yhä laajemmin elämän eri osa-alueille. Koulutusta ei voida tarkastella yhteiskunnasta irrallisena instituutiona, vaan yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset näkyvät myös koulutuksessa. Tämän vuoksi nuorten näkemysten ja ammatinvalintaan liittyvän ohjauksen tarkastelu ei ole mahdollista, ellei ota huomioon uusliberalistisen eetoksen toimintaa yhteiskunnassamme. Uusliberalistiseen eetokseen liittyy vahvasti kilpailukyvyn pyrkimys, josta on kehkeytnyt yhteiskunnassamme hallitseva diskurssi, johon vedoten on myös oikeutettu julkisen sektorin menoleikkauksia. Tämä puolestaan on mahdollistanut markkinoitumisen. (Saarinen, Salmenniemi & Keränen 2014, 606.) Markkinoituminen ja kilpailukyvyn korostaminen näkyvät nykypäivänä yhä vahvemmin myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Koulutusta voidaan pitää yhtenä yhteiskunnan keskeisimmistä yhteiskunnallisista instituutioista, jonka tehtävänä on ohjata koulutukseen osallistuvia erilaisiin sosiaalisiin asemiin ja

tehtäviin. Koulutus on yhteiskunnan säätlemää, muodollisen koulutusjärjestelmän puitteissa järjestettävää organisoitua toimintaa. Koulutuksen ajatellaan valmistavan yksilöitä työelämän, eri ammattien tai yhteiskunnallisten tehtävien vaatimuksiin. (Siljander 2014, 53-54.) Koulutusjärjestelmä puolestaan on tämän ohjauksen keskeinen väline. Voidaksemme tarkastella millaisten rakenteiden keskellä nuoret elävät ja tekevät valintojaan, on koulutusjärjestelmää tarkasteltava osana laajempaa yhteiskunnallista muutosta (Ojajärvi & Steinby 2008). Uusliberalistinen näkemys hyvinvoinnista korostaa yhteiskunnallisen vastuun sijasta yksilön vastuuta ja julkisten palveluiden sijasta palveluiden yksityistämistä sekä kaupallistamista. Hyvinvointi ymmärretään yksilöllisen itsensä toteuttamisen ja valtautumisen kautta. (Saarinen, Salmenniemi & Keränen 2014, 606.)

Yhteiskunnan modernisaatiokehityksen myötä koulutuksen ja ammatinvalinnan merkitys yhteiskunnassa on muuttunut. Vallitsevan ja hallitsevan eetoksen vaikutukset näkyvät niin yhteiskunnallisessa kontekstissa kuin yksilöidenkin elämässä korostaen talouskeskeisyyttä ja yksilön vastuuta omista valinnoistaan (Ojajärvi & Steinby 2008, 10). Koulutuspoliittisessa kontekstissa tämä ilmenee muun muassa vapaampina valinnanmahdollisuuksina ja toisaalta lisääntyvänä vastuuna.

Aiempi tutkimus on tuonut esille, kuinka alun perin Yhdysvalloista lähtenyt ja myöhemmin Pohjoismaihin laajentunut uusliberalistinen ja markkinalähtöinen koulutuspolitiikka korostaa valinnanvapautta, yksilöllistymistä, erikoistumista ja kilpailukykyä (Gordon, Lahelma & Beach 2003, 2; Brunila 2009a, 28, 88; Brunila 2011, 422). Uusliberalismia pidetään kielteisesti latautuneena ilmauksena ja esimerkiksi Suomessa vain harva kuvaa itseään uusliberalistiksi (Patomäki 2007, 10-11; Ojajärvi & Steinby 2008, 10). Uusliberalismi tavoittelee paluuta 1800-luvun klassiseen talousliberalismiin korostaen yksilön vapauksia, yksityistä omistusoikeutta ja vapaita markkinoita. Uusliberalismissa korostuu talouskeskeisyys ja valinnanmahdollisuuksia ja vapautta korostavan eetoksen taustalla vaikuttavat liike-elämän, monikansallisten yritysten ja rahoittajien intressit. Näin ollen uusliberalismin voidaan nähdä vahvistavan taloudellisen eliitin etuoikeuksia. (Silvennoinen ym. 2016, 15.)

Suomeen uusliberalistinen eetos omaksuttiin viimeistään 1990-luvun laman yhteydessä. Talouslaman vuoksi valtion tulot romahtivat, mikä tarjosi mahdollisuuden hyvinvointivaltiolle vaihtoehtoisille poliittisille ajatuksille sekä valtuutti politiikantekijät tiukkoihin säästöihin. Leikkausten jälkeen ei enää palattu samanlaiseen lamaa edeltäneeseen

hyvinvointipolitiikkaan. (Julkunen 2001, 13.) Osa poliittista ja taloudellista eliittiä tulkitse-  
laman olleen seurausta liian suuresta julkisesta sektorista sekä liian vapaasta sosiaalipoliitti-  
sesta tulonsiirrosta. Näin ollen markkinaliberalistiset talousopit esitettiin vastauksena ongel-  
miin ja vähitellen kilpailukyvyistä tuli vallitseva diskurssi, jota käytettiin perusteena ja oi-  
keutuksena julkisen sektorin menoleikkauksille. (Silvennoinen ym. 2016, 16; Saarinen, Sal-  
menniemi & Keränen 2014, 606.)

Uusliberalismi kytkeytyy kapitalismia perustelevaan hallinnolliseen käytäntöön, jonka kes-  
kiössä ovat sääntelystä vapaat markkinat ja vapaakauppa sekä markkinamekanismien ulot-  
taminen uusille elämänaluille kuten koulutukseen (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016,  
13). Ideologian mukaan markkinat ovat olennaisin malli ja tapa järjestää sosiaalinen toiminta  
ja näin ollen markkinoita sovelletaan nykypäivänä myös koulutuksen parissa (Ojajärvi &  
Steinby 2008, 10). Tämä on johtanut siihen, että koulutus on kilpailun kohteena, mikä puo-  
lesta edellyttää yksilöltä resursseja kilpailukyvyn ja tehokkuuden ylläpitämiseen. Näin ol-  
len yksilön valintojen ja vapauden kautta tapahtuvassa hallinnassa yksilön subjektiviteetista  
tulee entistä keskeisempi hallinnan kohde. (Silvennoinen ym. 2016, 15; Brunila 2014; Bru-  
nila & Siivonen 2016; Brunila & Ryyänen 2017.) Epävarmoisikin luonnehdituilla työ- ja  
koulutusmarkkinoilla pärjäävät ne, joilla on kilpailukykyä ja tehokkuutta tukeva tausta. Sa-  
malla tämä asettaa heikompaan asemaan ne, jotka eivät resurssien ja taustansa puolesta pysy  
kilpailussa mukana. Yksilön itsevastuullisuutta korostavan ideologian vallitessa, kilpailussa  
mukana pysyminen on yksilön omalla vastuulla (Saarinen, Salmenniemi & Keränen 2014,  
606). Uusliberalistisen eetoksen voidaan nähdä vaikuttavan myös taloudellisen ja sosiaalisen  
eriarvoisuuden lisääntymiseen koulutuksessa. Ongelmallista on, että kilpailussa mukana py-  
syminen muotoutuu yksilön ongelmaksi, vaikka yhteiskunta itsessään uusliberalistisen ee-  
toksen siivittämänä tuottaa rakenteita, jotka aiheuttavat eriarvoisuutta (ks. myös Brunila  
2011; Brunila 2014).

Koulutuksen markkinoituminen näyttäytyy koulujärjestelmän vaihteittain tapahtuvana  
muokkauksena suuntaan, jossa korostuvat yksilölliset kouluvalinnat, koulutuksellinen kil-  
pailu sekä oppilarviointi (Ahonen 2002, 178– 179; Kalalahti 2014, 16). Koulutuksen  
markkinoituminen näyttäytyy peruskoulumaailmassa selkeimmin lähikouluperiaatteesta  
luopumisena. Lähikouluperiaatetta on pidetty yhtenä suomalaisen koulutusjärjestelmän pe-  
ruspilarina. Koulutusmahdollisuuksien avaaminen korostaa koulujen erikoistumista, kun  
koulutuksen järjestäjille avautuu mahdollisuus ja oikeus valikoida oppilaitaan. Yksilöllisten

oikeuksien ja mahdollisuuksien tasa-arvon sekä oikeudenmukaisuuden käsitteet näyttäytyvät uudenlaisessa valossa, kun tarkastellaan kuntia sitovan lähikouluperiaatteen ja vanhempien aikaisempaa vapaamman kouluvalintaoikeuden käytännön toteutusta. (Kalalahti 2014, 16.)

Suomalainen perusopetus on tunnetusti ollut pääosin julkisen sektorin hallinnoimaa, vaikka uusliberalistisen ideologian tavoitteena onkin julkisen sektorin pienentäminen ja palveluiden yksityistäminen. Suomalainen yhteiskunta on perinteisesti tunnettu yhtenäisestä peruskoulusta, johon eivät kuulu perheiden kouluvalinnat vaan tavoitteena on ollut sosiaalinen oikeudenmukaisuus, universaali koulutus sekä tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet kaikille (Ahonen 2002, 176-177; Kalalahti 2014, 16). Markkinoiden vapautuminen ulottuu kuitenkin nykypäivänä yhä laajemmalle alueelle ja näyttäytyy myös perusopetuksen alueella lähikouluperiaatteesta luopumisena ja perheille tarjottuna valinnanvapautena.

Vapaampi kouluvalintapolitiikka on johtanut siihen, että kouluvalinnasta on tullut keskeinen lasten tasa-arvoisia koulumahdollisuuksia puhuttava tekijä (Kalalahti & Varjo 2016, 37). Vaikka suomalaisten oppilaiden koulutusmahdollisuudet ovat kansainvälisesti katsoen hyvin tasavertaiset, vaikuttavat vanhempien yhteiskunnallinen asema, koulutustaso sekä perheen asuinalue lasten koulumenestykseen myös Suomessa. Näin ollen etenkin suuremmissa kunnissa kouluvalinta on muodostunut koulutuksellisen erottautumisen keinoksi, jolla erityisesti korkeasti koulutetut vanhemmat tukevat lastensa koulu-uraa painotettuun opetukseen hakeutumisen kautta. (Kalalahti & Varjo 2016, 38.) Tämä voi puolestaan johtaa sosioekonomisen taustan perusteella eri asuinalueille muodostuvien ”haluttujen” ja ”ei haluttujen” koulujen syntyymiseen (Kalalahti & Varjo 2016, 39-43). Valinnan ollessa kaikille yksilöllinen ja kilpailun kiihtyessä oppilaiden välillä, hankaloituvat tasa-arvoiset periaatteet koulujen eriytymisen ehkäisystä ja koulutuksen periytymisen vähentämisestä. Näin ollen jatkavat jo olemassa olevat yhteiskunnalliset erot uusiutumistaan tuottaen eriarvoisuutta. (Kalalahti 2014, 17.)

Toisen asteen koulutuksessa ja sitä ylemmällä asteella kilpailu näyttäytyy oppilaitosten kilpailuna parhaista opiskelijoista ja opettajista, kun taas opiskelijat kilpailevat keskenään pääsystä parhaisiin oppilaitoksiin (Silvennoinen ym. 2016, 16; Brunila ym. 2013). Näin ollen Suomi on hitaasti edennyt pisteeseen, jossa koulujen ja oppilaitosten voidaan katsoa eriytyneen julkisen sektorin hallinnasta huolimatta. Julkisella sektorilla on kuitenkin vielä

mahdollisuus vaikuttaa alueelliseen segregoitumiseen toisin kuin yksityisillä koulutuksen järjestäjillä, joilla ei ole velvollisuutta tai oikeutta tähän.

## **2.3 Nuorten valintoihin vaikuttavia reunaehdoja ja erontekoja**

Peruskoulun jälkeen virallisen oppivelvollisuuden päättyessä nuori valitsee jatkokoulutuspaikkansa perinteisimmin lukion ja ammatillisen koulutuksen väliltä. Lisäksi tarjolla on vaihtoehtoja kymppiluokasta kaksoistutkintoihin sekä erilaisiin valmentaviin ja valmistaviin koulutuksiin. Uusliberalistinen eetos on asettanut nuoret asemaan, jossa he ovat näennäisesti itse vastuussa päätöksistään, mutta todellisuudessa näiden päätösten taustalla vaikuttaa kulttuurisia ja rakenteellisia reunaehdoja sekä erontekoja, joihin nuoren itse on haastavaa tai lähes mahdotonta vaikuttaa. Nuorten erilaiset lähtökohdat samoin kuin esimerkiksi sukupuoli ovat aiemmissa tutkimuksissa tuotu esille valintoihin merkittävinä asioina (Brunila ym. 2013, 19; Murto, Vieno, Inkinen, Reinikainen & Saari 2018; Antikainen, Rinne & Koski 2013, 103; Kalalahti 2014, 18). Erityisesti valinnat ammatillisen koulutuksen sisällä ja eri sektorien välillä liittyvät vahvasti sukupuoleen (Brunila ym. 2013, 19).

Tässä luvussa kuvaan niitä reunaehdoja ja erontekoja, jotka aikaisemman tutkimuksen perusteella vaikuttavat päätöksenteon taustalla. Aluksi kuvaan koulutus- ja työmarkkinoiden segregoitumista, mikä tosin ei tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta noussut esiin yhtä vahvasti kuin muut eronteot. Koen kuitenkin tärkeäksi lyhyesti sivuta aihetta tässä luvussa, jossa käsittelen merkittäviä valintoihin vaikuttavia erontekoja. Luvun loppupuolella tarkastelen sosiaalisen taustan merkitystä päätöksenteon ja valintojen kannalta.

Peruskoulun oppilaanohjauksen tavoitteena on ohjata nuorta valitsemaan koulutusala omien kiinnostuksenkohteidensa perusteella. Omista kiinnostuksenkohteista tehty koulutusvalinta myös todennäköisemmin johtaa valmistumiseen kyseisestä opinahjosta (Meijers, Kuijpers & Gundy 2013). Yleisessä keskustelussa puhutaan omien kiinnostuksenkohteiden seuraamisesta, mutta taustalla vaikuttavat usein muut tekijät kuten perhe, ystävät, ympäristö, yhteiskunnalliset eronteot kuten sukupuoli, terveys, vammaisuus, varallisuus tai etnisyys (Vanhalakka-Ruoho 2010 114-115; Brunila ym. 2013, 19). Koulutusvalinnat ovat Suomessa EU-maista vahvimmin segregoituneet eli eriytyneet sukupuolen mukaan ja työmarkkinat ovat viidenneksi sukupuolituneimmat. Tilanne on tämä siitäkkin huolimatta, että Suomessa naisten koulutustaso on korkea kuten muissakin Pohjoismaissa ja työmarkkinoille



osallistuminen on yleistä. Myös syrjinnän vastaista lainsäädäntöä on kehitetty ja sukupuolten tasa-arvon kehitykseen on pyritty panostamaan. (Euroopan komissio 2009; Brunila 2009b.)

Sukupuolen mukaisella segregoitumisella tarkoitetaan sukupuolen mukaista eriytymistä eli sitä, että miehet ja naiset opiskelevat ja työllistyvät eri aloille. Nuorissa ikäluokissa jako vahvistuu entisestään. Segregoituminen on vahvaa muihin Euroopan maihin verrattuna ja vaikuttaa merkittävästi muun muassa elinkeinorakenteeseen, miesten ja naisten palkkaukseen sekä pahimmassa tapauksessa jopa työllistymiseen. Naisten ja miesten jakautuminen eri koulutus- ja ammattialoille on yhteiskunnan näkökulmasta tarkasteltuna ongelmallista, sillä sukupuolen mukaan eriytyneet koulutus- ja työmarkkinat muun muassa ylläpitävät eroja naisten ja miesten välisissä ansioissa ja eläkkeissä sekä aiheuttavat mahdollista työvoimapuutaa ammateissa, joissa yksi sukupuoli on hallitseva. Näin ollen myös työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaaminen vaikeutuu. (Euroopan komissio 2015; THL 2018.)

Sukupuolen on todettu vaikuttavan koulutusvalintaan ja tietyille aloille hakeutumiseen (Brunila ym. 2013, 19; Murto ym. 2018). Vuoden 2016 nuorisobarometrin selvityksen mukaan 15-29-vuotiaiden nuorten ajatukset tulevaisuuden toiveammateista ovat yhä edelleen vahvasti sukupuolittuneet (Aapola-Kari & Wrede-Jäntti 2017, 20-21). Nuorten sukupuolittuneet valinnat näkyvät erityisen vahvasti toisen asteen ammatillisen koulutuksen valinnassa (Brunila ym. 2013, 19; Murto ym. 2018, 1-2). Lähiaikoina on tehty tutkimusta, jossa keskitytään nuorten epätyypillisiin ammatillisiin koulutusvalintoihin sekä pyritään selvittämään keinoja, joiden avulla purkaa nuorten sukupuolittuneita koulutusvalintoja. (Murto ym. 2018, 1-2.) Näkemyksiä sukupuolesta ja sitä kautta myös asenteita ja olettamuksia aletaan rakentaa jo varhaisessa vaiheessa alle kouluikäisenä. Näin ollen sukupuolittuneet koulutusvalinnat voidaan nähdä jatkumona tälle ajattelulle ja näkemyksille, joita rakennetaan jo lapsesta alkaen. Sukupuolittuneiden koulutusvalintojen purkamisella voidaan koulutuksen segregoitumiseen mahdollisesti myöhäisemmässä vaiheessa vaikuttaa, mutta ongelman juurten voidaan nähdä piilevän syvemmällä.

Suomessa ammatillinen koulutus on jaettu hallinnollisesti kahdeksaan sektoriin. Suurin näistä on miesenemmistöinen tekniikan ja liikenteen ala, jossa naisia on noin 15 prosenttia. Ammatillisen koulutuksen sektoreilla eniten naisia opiskelee sosiaali- ja terveysalalla, jossa opiskelijoista miehiä on vain kymmenen prosenttia. Julkisuudessa ammatillisen koulutuksen sukupuolijaosta on kannettu vähemmän huolta kuin lukion sukupuolijaosta, jossa naisten

osuus on pysynyt 1980-luvun alun jälkeen 57-58 prosentissa. (Brunila ym. 2013, 19-20.) Miesten osalta sukupuolittuneiden valintojen tekoa saattaa selittää se, että 15-16 vuoden iässä sukupuolistereotyyppinen ajattelu on voimakkaimmillaan. Toisaalta, mikäli naisvaltaiset ammatit ovat palkkaukseltaan huonompia, niin miehet saattavat vältellä niihin hakeutumista myös materialistisista syistä. (Murto ym. 2018, 5.) Kasvatuksella, ohjauksella ja ympäröivällä yhteiskunnalla on alusta alkaen merkittävä rooli siinä, millaisia näkemyksiä ja odotuksia lapsi ja nuori sukupuolesta muodostaa ja minkälaisen ajatusmallien mukaan tekee päätöksiä.

Sukupuolen perusteella tapahtuvan ammatillisen ja koulutuksellisen eriytymisen taustalla vaikuttavat yhteiskunnan rakenteiden ja alueellisten tekijöiden lisäksi muun muassa stereotyyppiset käsitykset sukupuolesta ja sukupuolelle annetuista merkityksistä. Esimerkiksi naisiin kohdistuu edelleen miehiä suurempia kulttuurisia odotuksia hoivasta, ja äidit kantavat nykyäänkin suurempaa vastuuta työn ja perhe-elämän yhteensovittamisesta (Närvi 2014). Vahva historiallinen jaottelu, jonka voidaan nähdä syntyneen jo maatalousyhteiskunnan aikana, pitää yllä käsitystä naisten ja miesten töistä ja koulutuksista (Bergholm 2011). Yhteiskunnassamme korostetaan valinnanvapautta ja yhtäläisiä mahdollisuuksia, mutta tästä huolimatta nuoret valitsevat ammatin yhä paljolti sukupuoleen liitettävien odotusten mukaisesti. Vuoden 2016 Nuorisobarometrin mukaan naisista yli 80% esitti toiveammatin terveystyön ja hyvinvointialalta ja miehistä yli 90% tietojenkäsittely- ja tietoliikennealalta. Samaisessa tutkimuksessa selvitettiin nuorten näkemyksiä sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta. Nuoret pitivät tasa-arvon paranemista toivottavana, mutta eivät samalla tavalla uskoneet sen paranemiseen tulevaisuudessa. (Aapola-Kari & Wrede-Jäntti 2017, 20-21.) Mikäli nuorten ammattitoiveet pysyvät sukupuolen mukaan eriytyneinä, ei liikkumista nais- ja miesenemmistöisten alojen yli tapahdu. Myöskään sukupuolen mukainen segregatio ei näin ollen lievene. Yhteiskunnallisen hyvinvoinnin ja kansantalouden kannalta olisi tärkeää, että kaikki resurssit ja yksilöiden monipuolinen osaaminen saataisiin käyttöön sukupuolesta riippumatta. (Teräsaho & Keski-Petäjä 2017, 211.)

Koulutuksen periytyvyyttä on Suomessa aiemmin tutkittu paljon. Sukupuolen lisäksi koti ja sosioekonomiset erot ovat ratkaisevassa asemassa tehtäessä valintoja jatkokoulutuksen suhteen. Sosiaalisen taustan ja perheen kulttuurisen pääoman merkitys lasten ja nuorten koulupolkujen määrittäjänä elää edelleen vahvasti suomalaisessa yhteiskunnassa (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 103). Sosiaalisen taustan merkitys on nostettu esiin myös esimerkiksi

yliopistokoulutukseen hakeutumisen ja valikoitumisen kohdalla (Mikkonen & Korhonen 2018, 12). Suomalaisessa yhteiskunnassa paljon puhutusta mahdollisuuksien tasa-arvosta huolimatta sosiaalisella taustalla on vaikutusta yksilön koulutusmahdollisuuksiin ja valintoihin läpi elämän.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän tavoitteena ovat korostuneet hyvinvointivaltiolle ominaiset pyrkimykset kuten sosiaalinen oikeudenmukaisuus, universaali koulutus sekä tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet (Ahonen 2002, 176-177; Kalalahti 2014, 16; Brunila 2009b, 14-16, 28). Erilaisten toimintamallien avulla peruskoulutuksen tavoitteena on ollut tukea erilaisista sosiaalisista lähtökohdista tulevien lasten koulunkäyntiä sekä turvata samanlaiset koulutukselliset mahdollisuudet koko ikäluokalle. Suomessa ollaan edetty tilanteeseen, jossa suomalaisnuorilla on varsin tasaiset koulutusmahdollisuudet ja sosiaalisen aseman mukainen kouluvalikoituminen ja koulutuksen periytyvyys ovat muiden pohjoismaiden kaltaisesti tasaisesti vähentyneet. Kouluvalikoituminen ja koulutuksen periytyvyys ovat vähäisempää kuin esimerkiksi tason tai koulun mukaan eriytyneissä koulujärjestelmissä tai jyrkempien yhteiskuntaluokkaerojen maissa. (Kalalahti 2014, 16.) Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon tavoite on kuitenkin viime vuosikymmenten aikana monimutkaistunut uusliberalististen näkemysten vallatessa tilaa myös koulutuksessa. Nykypäivänä yhteiskunnassamme näkyvät individualistiset arvot, jotka vaikuttavat myös koulu- sekä ohjausjärjestelmään. Koulujärjestelmän suhdetta sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen horjutetaan, kun tasa-arvosta puhutaan yksilön oikeutena toteuttaa omia kykyjään ja samalla yksilöllisten koulutusmahdollisuuksien turvaamisesta koulujärjestelmän velvollisuutena. (Ahonen 2002; Kalalahti 2014, 16; Brunila 2009b, 2011.)

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo mahdollistuu yhteiskunnan järjestelmätason lisäksi yhteiskuntaluokissa (Kalalahti 2014, 18). Suomi ei ole luokaton yhteiskunta ja yhä edelleen koulutus on yksi vahvimista ennustajista ihmisten yhteiskuntaluokkiin sijoittumisessa (Kolbe 2010; Kalalahti 2014, 19). Koulutuksen periytyvyydestä on tehty Suomessa runsaasti aikaisempaa tutkimusta. Kuten aiemmissa luvuissa olen sivunnut, niin suomalaisen koulutusjärjestelmän muutoksilla aikojen saatossa ollaan pyritty tasa-arvoistamaan koulutusjärjestelmää kaikille mahdolliseksi. Kuitenkaan massakoulutus tai yhteiskunnallinen vauraus eivät ole hävittäneet yhteiskuntaluokan merkitystä seuraavan sukupolven luokka-aseman määrittymiselle ja koulutusaseman saavuttamiselle (Kalalahti 2014, 18). Massakoulutusta seurannut muodollisesti kaikille avoin ja tasalaatuinen koulutus on johtanut koulutustason

nousuun ja näin ollen lisännyt myös koulutuskilpailua sekä perhetaustan vaikutusta koulu-saavutuksille (Kalalahti 2014, 18; Baker 2006, 172-179).

Yhteiskuntaluokan yhteys koulumenestykseen liitetään usein suomalaisessa yhteiskunnassa lapsuuden aikaiseen sosioekonomiseen asemaan ja erityisesti vanhempien koulutustasoon ja –alaan. Koulutusmahdollisuuksien avautumisesta huolimatta erot yhteiskuntaluokkien välisissä kouluvalinnoissa ovat edelleen havaittavissa. (Kalalahti 2014, 19.) Tämä koulutusalojen ja –tasojen periytyvyys sukupolvelta toiselle ei itsessään ole yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ongelma, mutta sellaiseksi se muuttuu, mikäli koulutuserot johtavat yhteiskunnassa epätoivottuina pidettyihin seurauksiin. Koulutuksen periytyvyys ja vanhempien luokka-asema näkyvät muun muassa nuorten koulutuspoluissa sekä ammattiasemassa. (Kalalahti 2014, 19-20.)

Koulutuksen periytyvyyteen vaikuttaa myös tuki ja tieto, jota vanhemmat tarjoavat lapsilleen omien kokemustensa pohjalta (Mikkonen & Korhonen 2018, 13). Korkeasti koulutetuilla vanhemmilla on kykyä tukea lastensa opiskeluprosesseja tarjoamalla suoraa tukea. Lisäksi heillä on myös koulutukseen liittyvää strategista tietoa, jonka avulla he voivat neuvoa lapsiaan valinnoissaan ja pohtia, millaisia seurauksia tietyillä valinnoilla on tulevaisuuden koulutusuran kannalta (ks. Mikkonen & Korhonen 2018, 13 viitaten Pfefferiin 2008).

Uusliberalistisen eetoksen siivittämänä myös koulutus on markkinoille avoin. Koulutusmarkkinoiden näkyvin ilmentymä peruskoulun näkökulmasta tarkasteltuna on kouluvalinta, joka on erityisesti keskiluokkaisten perheiden keino siirtää yhteiskunnallinen asemansa lapsilleen (Whitty 2002; Kalalahti 2014, 17). Koulutusvalinta ja kilpailun korostaminen mahdollistavat lasten ja nuorten koulutuspolkujen eriytymisen, mikä puolestaan uusintaa jo olemassa olevia yhteiskunnallisia eroja sekä tuottaa eriarvoisuutta (Kalalahti 2014, 17). Yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien korostaminen tuottaa ristiriitaisia tavoitteita mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteen kanssa. Tasa-arvoiset periaatteet koulujen eriytymisen ehkäisystä ja koulutuksen periytyvyyden vähentämisestä hankaloituvat, kun valinta on kaikille yksilöllinen ja kilpailu oppilaiden välillä kiihtyy (Kalalahti 2014, 17).

Sosiaalisen eriarvoisuuden näkökulmasta nuorten näkemyksiä ohjauksesta ovat aiemmin tarkastelleet muun muassa Sanna Mäkinen ja Terhi Halonen (2017), jotka selvittivät etnografisessa tutkimuksessaan sosiaalisen taustan vaikutusta nuorten ohjausnäkemyksiin.

Tutkimuksessaan he selvittivät 15-29-vuotiaiden marginaaliin joutuneiden nuorten kokemuksia ohjauksesta. Heidän selvityksessään nuoret kokivat ohjauksen joko voimaannuttavana tai nuorta leimaavana riippuen siitä millaisesta sosiaalisesta taustasta nämä nuoret tulivat. (Mäkinen & Halonen 2017, 153.) Ohjausta tulisi tarkastella laajemminkin näkökulmasta, jossa katseet kohdistetaan sosiaalisen eriarvoisuuden tarkasteluun, yksilöstä itsestään nousevien ongelmien tarkastelun sijaan.

## **2.4 Nuoret huolen aiheena ja ohjauksen kohteena**

Nuoruus on käsitteenä ja ilmiönä melko tuore verrattaessa esimerkiksi lapsuuteen ja aikuisuuteen. Nuoruuden määritelmä ei ole ongelmaton ja sille on erilaisia tulkintoja, kuten aikuisuudellekin. Nuoruuden rajat ovat muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa häilyvät. Nuoruus voidaan nähdä siirtymäaikana lapsuuden ja aikuisuuden tai koulutuksen ja työelämän välillä. YK (2017) määrittelee nuoriksi kaikki 15-24-vuotiaat, kun taas Suomen nuorisolain (2016/1285 § 3) mukaan nuoria ovat kaikki alle 29-vuotiaat. Vuonna 2013 julkistetun Nuorten vapaa-aikatutkimuksen mukaan nuorten itsensä mielestä nuoruus alkaa 10-vuotiaana ja päättyy noin 20-vuotiaana. Tämä selvisi, kun tutkimusta varten haastatelluilta 7-29-vuotialta kysyttiin, kokevatko he olevansa lapsia, nuoria vai aikuisia (Valtion nuorisoneuvosto, 2013). Toisaalta YK määrittelee lapsen oikeuksien sopimuksessaan (§ 1) kaikki alle 18-vuotiaat lapsiksi. Nuoruuden määritelmä itsessään on moniselitteinen, mutta yhteiskunnan tasolta nuorilta odotetaan tietystä iässä tiettyä päätöksentekokykyä määritelmästä riippumatta.

Ammatinvalintaa koskevia valintoja tehtäessä korostetaan päätöksenteon keskeistä asemaa. Ammatinvalintaa ja päätöksentekoa koskevassa kirjallisuudessa päätöksentekoa kuvaillaan muun muassa prosessina, jonka puitteissa yksilö omien valmiuksiensa puitteissa etsii, koottaa ja prosessoi tietoa (Meriläinen, Puhakka & Sinkkonen 2015). Ohjatessa nuoria heidän ammatinvalinnassaan, ohjaajalta odotetaan kykyä ja valmiutta tulkita kaikkia niitä piirteitä, joita päätöksentekoon liittyy tunnistaakseen ne, joilla on suurin ohjaustarve (Gati, Gadassi & Mashiah-Cohen 2012). Päätöksenteossa keskeisinä piirteinä korostetaan itsensä tuntemista, hyvää työelämän ja ammattien tuntemusta sekä kykyä tehdä näistä johtopäätöksiä ja ammatinvalintaan liittyviä päätöksiä. Ammatinvalintaa puolestaan voidaan tarkastella yksilön, hänen kontekstinsa ja näiden keskinäisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. (Meriläinen ym. 2015.)

Nuoruus nähdään usein jonkinlaisena välivaiheena tai –tilana, joka toimii siirtymävaiheena aikuisuuteen. Nuori nähdään keskeneräisinä, epätäydellisinä versioina aikuisesta, ja näin ollen nuoruuden tehtävänä pidetäänkin valmistautumista aikuisuuteen. (Mäkinen & Halonen 2017, 151.) Nuoruutta kuvataan tärkeänä osa sosialisatioprosessia, jossa yksilön tehtävänä ajatellaan olevan omaksua yhteisönsä ja kulttuurinsa vallitsevat arvot ja normit sekä sitoutua ja sopeutua yhteiskuntaan ja sen eri osajärjestelmiin. Sosialisatian tavoitteena on ohjata nuorta kohti yhteiskunnan täysivaltaista jäsenyyttä ja toisaalta itsenäiseksi toimijaksi kasvua. (Nivala 2006, 54.) Puhutaan paikkansa löytämisestä yhteiskunnassa. Julkisessa keskustelussa nuoruus näyttäytyy usein elämänvaiheena, johon tulee erityisesti kohdistaa ohjausta ja valvontaa.

Ohjaus puolestaan on käsitteenä laaja ja se kattaa niin julkista ja yksityiselämää koskevan lainsäädännön kuin viranomaistahojen antaman tiedotuksen ja neuvonnan. Ohjaus on työmenetelmä, joka sisältää neuvontaa ja tiedottamista. (Mäkinen & Halonen 2017, 153-154.) Nuorten ohjaus on sidottu usein osaksi instituutioiden toimintaa kuten koulujen ja oppilaitosten opetussuunnitelmia. Ohjauksen tavoitteena on luoda itseohjautuvia, koulunsa loppuun suorittaneita ja työelämään siirtyneitä nuoria aikuisia, joilla on kyky elättää itsensä ja myöhemmin myös läheisensä. Aikuisen määritelmänä voidaan pitää sitä, että yksilö kykenee täyttämään edellä mainitut kriteerit ja näin ollen elämään kuin täysipainoinen kansalainen. (Mäkinen & Halonen 2017, 151.)

Koulutuspolitiikan ja nuorten siirtymien tutkijat ovat tuoneet jo pitkään esille sitä, kuinka nuoria koskeva ohjaus ja nuorten omat valinnat ovat uusliberalistisen eetoksen kohteina (Brunila 2012, 2014; Kurki & Brunila 2014; Mertanen & Brunila 2018; Brunila & Siivonen 2016; Brunila & Ryyänen 2017). Uusliberalistisen ihanteen mukaan nuori tekee toisen asteen valinnan kohdalla kauaskantoisia ja järkeviä ratkaisuja tulevaisuutensa kannalta. Toisaalta vaihtoehtoja on tarjolla runsaasti, mutta toisaalta myös kontrolli on lisääntynyt ja toivotaan, että nuoret tekisivät jo varhain ”oikeita valintoja” ja löytäisivät paikkansa tehokkaina ja tuottavina kansalaisina mahdollisimman pian. Näin ollen vallitseva uusliberalistinen eetos tuo valintoihin ja päätöksentekoon uuden ulottuvuuden asettamalla nuoren keskiöön omien valintojensa tekijänä ja siirtämällä vastuun yhteiskunnassa toimimisesta ja pärjäämisestä yksilölle itselleen. (Brunila 2012, 2014.) Valinnoillaan nuoren ajatellaan vaikuttavan oman

elämänsä lisäksi myös yhteiskunnan tulevaisuuteen, joten valintojen teolla on merkitystä ja tämä puolestaan asettaa nuorelle paineita, vastuuta ja odotuksia.

Yhteiskunnassamme julkisessa keskustelussa sekä politiikassa elää vahvasti huoli nuorista ja nuorten syrjäytymisestä. Ohjausta ja muita erilaisia tukijärjestelmiä pidetään ratkaisuna tähän huoleen. Koulussa tapahtuvan opetussuunnitelmaan sisältyvän ohjauksen lisäksi on olemassa erilaista lyhytkestoista koulutusta, ohjausta ja kuntoutusta tarjoavia projekteja, nuoriso- ja yhteiskuntatukia, ohjaamoja sekä muita tukijärjestelmiä, joilla syrjäytymistä on pyritty ehkäisemään ja estämään. (Brunila, Mertanen, Ikävalko, Kurki, Honkasilta, Lanas, Leiviskä, Masoud, Mäkelä & Fernström 2018, 1-2.) Brunilan ym. (2018) mukaan ongelmallista näiden tukijärjestelmien tarkastelussa on, ettei edelleenkään ole olemassa yhtenäistä ymmärrystä siitä, mitä nuorten syrjäytymisellä tarkoitetaan ja mitä viimekädessä yritetään ehkäistä (Brunila ym. 2018, 4).

Yhteiskunnallisessa keskustelussa korostuu näkemys siitä, että nuoret tarvitsevat ohjausta ja tukea löytääkseen oikean polun, jonne suunnata esimerkiksi peruskoulun jälkeen. Koulutuspoliittisessa keskustelussa nimetään erilaisia ongelmia ja erityistarpeita, joihin nuoret tarvitsevat tukea. Uusliberalistisen eetoskorostaessa individualismia ja jokaisen omaa vapautta ja vastuuta, nähdään näiden ongelmien lähtevän yksilöstä itsestään. Brunilan ym. (2018) mukaan tulisi kriittisesti tarkastella sitä, että tukijärjestelmissä yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ongelmia tarkastellaan yksilöihin tai ryhmiin kiinnittyviä puutteina. Sen sijaan, että nämä ongelmat nähtäisiin rakenteiden tuottamina, käsitellään niitä siten, että ne olisivat yksilöiden valinnoista tai epäonnistumisista johtuvia. Ratkaisuksi ongelmiin tarjotaan yksilöllistä ohjaamista, kouluttamista ja kuntouttamista epätasa-arvoistavan järjestelmän tai rakenteiden korjaamisen sijaan. (Brunila ym. 2018, 14.) Brunilan ym. (2018) mukaan yhteiskunnassamme nuoriin kohdistuvaa poliittista ohjausta sekä laajempia koulutusta koskevia yhteiskunnallisia muutoksia voidaan selittää individualistisen ja psykoemotionaalisten ongelmien korostavan mentaliteetin kautta. (Brunila ym. 2018, 5.) Ristiriitaista on, että toisaalta koulutuksen saralla peräänkuulutetaan inklusiota ja sitä, että koulutuksen tulisi muokkautua jokaisen lapsen ja nuoren tarpeita palvelevaksi ympäristöä ja ympäröiviä tekijöitä muokkaamalla. Samalla kuitenkin etsitään ongelmia yksilöstä itsestään. Kuten Brunila ym. (2018) toteaa, tämä katseen kääntäminen rakenteista yksilöön ja yksilön ominaisuuksiin, kykyihin ja kompetensseihin herättää kysymyksen koulutuksen tulevaisuudesta tai jopa sen mahdollisesta päättymisestä (Brunila ym. 2018, 4).

### **3 Näkökulmia perusopetuksen oppilaanohjaukseen**

Tässä luvussa avaan näkökulmia oppilaanohjaukseen ja sille asetettuihin tehtäviin ja oletuksiin. Ensin tarkastelen perusopetuksen ohjaustoimintaa lyhyesti sekä kuvaan niitä vallalla olevia diskursseja, joissa ohjauksesta yhteiskunnassamme puhutaan. Näihin diskursseihin peilaten etenen tarkastelemaan oppilaanohjauksen tehtävää perusopetuksen yläluokilla sekä niitä tavoitteita ja vaatimuksia, joita ohjaukselle aiemman kirjallisuuden perusteella asetetaan. Lopuksi tarkastelen vielä sukupuolisensitiivisen ohjauksen merkitystä.

#### **3.1 Johdatus ohjauksen moniin merkityksiin**

Opetushallituksen linjauksen mukaan ohjaustoiminta on perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jonka toteuttamisessa kaikki opettajat toimivat yhteistyössä (POPS 2014, 442). Perusopetuksen aikaisten ohjaustoimien korostetaan olevan merkittävässä asemassa nuoren tulevaisuuden valintojen kannalta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna on nivelvaiheessa eli siirtymässä perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen oppilaanohjauksella erityinen tehtävä.

Ohjauksesta voidaan puhua erilaisissa diskursseissa, joissa käsitykset yksilön autonomisuudesta päätöksenteossa ja ohjauksen asiantuntijuuden painotuksessa vaihtelevat. Markkina-lähtöinen koulutuspolitiikka korostaa valinnanvapautta, yksilöllistymistä, erikoistumista ja kilpailukykyä (Gordon ym. 2003, 2; Brunila 2011). Tässä individualistisuutta korostavan koulutuspolitiikan kontekstissa ohjauksesta puhutaan diskurssissa, jossa yksilö nähdään autonomisena päätöksentekijänä ja päätökset yksilön ominaispiirteistä nousevina (Haapala-Samuel 2008; Lappalainen, Mietola & Lahelma 2010, 4; Brunila & Ryynänen 2017). Tämän näkemyksen mukaan yksilö on itse vastuussa omista päätöksistään, mikä on osalle nuorista ideaali tilanne ja mahdollisuuksien paikka koulutusvalintoja tehtäessä. Tällöin kuitenkin myös valintojen riskit jäävät nuoren omille harteille, mikä asettaa suuren vastuun yksilölle. (Mertanen & Brunila 2018; Brunila 2012; Lappalainen ym. 2010, 4.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opinto-ohjaajalle on määritelty tehtävät ja tavoitteet (POPS 2014, 442). Näin ollen ohjauksesta voidaan puhua myös diskurssissa, jossa ohjaaja ymmärretään asiantuntijana, jonka tehtävänä on jakaa päätöksentekoon liittyvää asiantuntijuuttaan nuorelle. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna ohjaajan asema voi näyttäytyä myös ristiriitaisena, sillä liiallinen puuttuminen nuoren päätöksiin koetaan usein myös epäeettisenä (Lappalainen ym. 2010, 4).



Toisaalta ohjaaminen nähdään yhteiskunnassamme tärkeänä tehtävänä syrjäytymisen ehkäisyn kannalta. Syrjäytymisen käsitettä käytetään opetushallinnon asiakirjoissa usein tarkoittamaan koulutuksen ulkopuolelle jäämistä perusasteen jälkeen (OPM 2005). Peruskoulun jälkeisiä välivuosia pidetään otollisina syrjäytymisen paikkoina. Tästä diskurssista tarkasteltuna voidaan puhua jopa valintojen pakosta, sillä jokaisen nuoren toivotaan jatkavan koulutuspolkuaan perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen ilman välivuosia. (Lappalainen ym. 2010, 45.) 2000-luvun aikana yhdeksi ohjauksen painopisteeksi on myös nostettu tasa-arvon edistäminen ja sukupuolisensitiivinen ohjaus. Tästä diskurssista tarkasteltuna ohjauksen tehtävänä nähdään tasa-arvon edistäminen ja sukupuolten välisen koulutuksellisen ja ammatillisen segregaaation ehkäiseminen ja purkaminen. (Hynninen & Juutilainen 2006.)

Ohjauksen diskursseja tarkasteltaessa keskiössä ovat nuoret ja toisaalta myös ohjausta toteuttava taho eli ohjaaja. Ohjauksen pyrkimyksenä on tukea nuorta ammatinvalinnassaan ja paikkansa löytämisessä. Nykypäivänä tätä tavoitetta tuetaan erilaisissa tuki- ja ohjausjärjestelmissä, joita nuorille on tarjolla. Seuraavissa alaluvuissa muodostan käsitystä siitä, millaisen kokonaisuuden perusopetuksen aikainen ohjaus muodostaa ja mitä se edellyttää ohjaajalta ja toisaalta myös nuorilta.

### **3.2 Oppilaanohjauksen tehtävä perusopetuksen yläluokilla**

Oppilaanohjauksella kuvataan olevan keskeinen merkitys oppilaan, koulun ja yhteiskunnan näkökulmista tarkasteltuna. Ohjauksella pyritään siihen, että se on koko perusopetuksen kestävä jatkumo, joka jatkuu sulavasti nivelvaiheen yli siirryttäessä toisen asteen koulutukseen. Peruskoulun ylimpien vuosiluokkien ohjauksen tavoitteena onkin tarjota oppilaille eväitä koulutus- ja ammatinvalinnan perustaksi. Oppilaanohjaus perustuu Suomessa lainsäädäntöön. Perusopetuslaissa (1998/628) velvoitetaan opetuksen järjestäjää antamaan oppilaanohjausta (1998/628 § 11) ja oikeutetaan oppilas sitä saamaan (1998/628 § 30) kaikilla perusopetuksen luokka-asteilla. Kouluissa tapahtuva ohjaus eroaa muualla tapahtuvasta ohjauksesta sen pyrkiessä laaja-alaiseen ja kokonaisvaltaiseen oppilaiden persoonallisen, sosiaalisen, eettisen ja ammatillisen kehityksen tukemiseen (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 228).

Koulujen ja oppilaitosten toimintaa ohjaavat valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä oppilaitosten opetussuunnitelmat. Valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”*oppilaanohjauksen tehtävänä on edistää oppilaiden kasvua ja kehitystä siten, että oppilaat pystyvät kehittämään opiskeluvalmiuksiaan ja vuorovaikutustaitojaan sekä oppimaan elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja*” (POPS 2014, 442). Opetussuunnitelmaan sisältyvässä ohjaussuunnitelmassa määritellään opinto-ohjauksen tehtävät (Väyrynen 2011, 120). Näiden tehtävien lisäksi ohjausta määrittää osaltaan myös koulun oma toimintakulttuuri ja kouluyhteisön arvostus oppilaan ohjausta ja tukemista kohtaan. Ohjausta määrittäviä tekijöitä ovat myös ne perinteet, tavat, normit ja ohjeet, joita kouluyhteisössä on arvostettu ja sovellettu sekä oppilaanohjaukseen kehittynyt kulttuuri. (Väyrynen 2011, 117.)

Yläkoulu on oppilaanohjauksen erityinen ajanjakso. Systemaattinen oppilaanohjaus sekä eri ammatteihin ja aloihin tutustuminen alkaa pääsääntöisesti vasta seitsemännellä vuosiluokalla. Yläkoulun alussa oppilaalla on usein hyvin vähän tietoa koulutus- ja ammatinvalinnasta. Omiin vahvuuksiin, kiinnostuksenkohteisiin sekä eri alojen yhdistämiseen tarvitaan aikaa. Tämän vuoksi urapohdinnan aloittamisen ja päätöksen tekemisen aikaväli on lyhyt. (Kts. myös Niemi 2016, 45.) Opetushallituksen linjausten mukaan luokkamuotoisen ohjauksen tavoitteena on, että oppilas tuntee Suomen koulutusjärjestelmän pääpiirteet ja oppii etsimään tietoa jatko-opiskelumahdollisuuksista sekä hankkii tietoa työelämästä ja ammattialoista Suomessa ja ulkomailla. Yläkoulun keskeisinä ohjauksen sisältöinä ovat itsetuntemus, tulevaisuudensuunnittelu- ja päätöksentekotaidot, työelämätietous sekä elinkeinorakenteeseen ja ammattialoihin tutustuminen, Suomen koulutusjärjestelmä ja jatko-opintomahdollisuudet peruskoulun jälkeen sekä hakeutuminen jatko-opintoihin. (POPS 2014, 442-445.)

Opinto-ohjaaja on oppilaanohjauksen kysymyksiin erikoistunut opettaja, jolla on ohjausvastuu eli päävastuu opinto-ohjauksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Hän vastaa perusopetuksen aikana oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmista, yhteishakuun liittyvistä asioista sekä tukee nuoria valinta- ja päätöksentekotilanteissa (Väyrynen 2011, 122). Vuosiluokkien 7-9 oppilaanohjaus muodostaa sisällöllisen ja menetelmällisen kokonaisuuden, joka koostuu luokkamuotoisesta ohjauksesta, yksilöllisiin kysymyksiin syventyvistä henkilökohtaisesta ohjauksesta sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvasta pienryhmäohjauksesta ja

työelämään tutustumisesta. (Väyrynen 2011, 119.) Opinto-ohjaaja työskentelee yleensä yksinäisenä toimijana, joten yhteistyö myös muun kouluyhteisön ja huoltajien kanssa on tärkeää.

Vuosien aikana ohjaustyö on läpikäynyt kulttuurista muutosta ja 2000-luvulta lähtien ollaan ohjausasiantuntijuutta pyritty laajentamaan moniammatillisen yhteistyön suuntaan, jolloin ohjaus nähdään koko koulun yhteisenä tehtävänä (Koskinen 2011, 107; POPS 2014; Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 233). Valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään eri vuosiluokkien ohjaukselle asetetut tavoitteet. Näiden tavoitteiden mukaan kaikkien opettajien tehtävänä on omalta osaltaan tukea ja ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa, oppimisen ja ajattelun taitojen kehittämisessä sekä opintoihin liittyvien ongelmien ennaltaehkäisyssä. Oppilaan osallisuuden sekä persoonallisen kasvun ja kehityksen tukeminen ovat myös merkittävässä roolissa. (Opetushallitus 2018.) Näin ollen ohjaukseen liittyvät asiat ja tehtävät jakautuvat laajemmalle toimijajoukolle. Ohjaustoiminnan periaatteet ja työnjako eri toimijoiden kesken täytyykin olla määriteltynä koulujen opetussuunnitelmissa. Tässä holistisessa mallissa ohjaajan tehtävänä on myös toimia tämän yhteistyön koordinaattorina ja näin ollen ohjaajalta edellytetään myös konsultoivia ja työnohjauksellisia menetelmätaitoja. (Väyrynen 2011, 120; Juutilainen ym. 2011, 233.) Koulun sisällä tapahtuvan tehtävien jakamisen lisäksi oppilaan turvallista siirtymistä opintopolun nivelvaiheissa pyritään tukemaan opinto-ohjaajien välisellä yhteistyöllä, joka ylittää oppilaitosten ja kouluasteiden väliset rajat. (POPS 2014, 150, 442, 445.)

Opinto-ohjaajan tehtäviä ja merkitystä voidaan tarkastella yksilöpsykologisesta, yhteiskunnallisesta ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Oppilaanohjauksen yksilöpsykologisena tehtävänä on tukea elämänsuunnittelun kannalta tärkeitä taitoja ja oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että tämä kykenee tekemään omiin kiinnostuksiinsa ja kykyihinsä perustuvia ratkaisuja elämän eri osa-alueilla. (Väyrynen 2011, 118.) Ohjauksen yhteiskunnallisena tehtävänä voidaan pitää koulutyön tuloksellisuuden edistämistä ja hyvinvoinnin lisäämistä koulussa. Oppilaanohjauksella on oma tehtävänsä myös koulutuksellisen, etnisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisessä. Oppilaanohjauksen koulutuspoliittisena tehtävänä on puolestaan tukea yhteistyössä opettajien kanssa oppilaan turvallista siirtymistä nivelvaiheissa yli oppilaitosrajojen ja kouluasteiden (Väyrynen 2011, 118.) Näiden tavoitteiden toteutumista on ristiriitaista seurata aiempien tutkimusten valossa, sillä yhä edelleen nuorten koulutus- ja ammatinvalintaa vahvasti määrittäviä tekijöitä ovat etnisyys, sukupuoli ja sosioekonominen

tausta (Brunila ym. 2013; Kurki 2008; Forsander 2007; Murto ym. 2018; Teräsaho & Keski-Petäjä 2017). Lisäksi ohjaajien ja opettajien yhteistyöpuheesta huolimatta todellinen ohjausvastuu on usein yhden ihmisen eli oppilaanohjaajan harteilla.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän tehokkuus ja toimivuus on saanut tunnustusta myös maailmalla, mikä asettaa odotuksia ja paineita myös ohjaukselle. Perusopetuksen oppilaanohjauksen toimivuudesta puhutaan suomalaisen koulutusjärjestelmän kulmakivenä. (Kasurinen, Merimaa & Pirttiniemi 2011.) Oppilaanohjauksen tehtävistä puhuttaessa korostuu usein nuorten päätöksenteon tukemiseen liittyvä puhe. Korostetaan sitä, että itseohjautuvuus ja kyky tehdä päätöksiä eivät synny itsestään (Lerkkanen 2011, 55). Päätöksentekotaitojen oppimisen tukemiseksi on kehitelty erilaisia apuvälineitä, kuten *siltamalli*, jonka tarkoituksena on tukea koulutus- ja uravalintaan liittyvää prosessia sekä yksilön vastuullisuutta ja itsenäisyyttä. (Lerkkanen 2011, 62.) Siltamallia on käytetty enemmän toisen asteen koulutuksen ohjaajien apuvälineenä, mutta se tukee näkemystä ohjauksen uusliberalistisen koulutuspolitiikan mukaisista tavoitteista. Ohjauksella tavoitellaan sitä, että yksilö kykenee yhteiskunnassamme tekemään autonomisia ja järkeviä ratkaisuja, jotka myöhemmin tuottavat tulosta työelämässä.

Suomenkielinen opinto-ohjaukseen keskittynyt kirjallisuus tukee opinto-ohjauksen tavoitetta tuottaa yritteliäitä, tehokkaita ja tuottavia nuoria kansalaisia. Nämä yksilöt ovat selättäneet kaikenlaiset ongelmat, hakeutuvat omia kompetenssejaan vastaavaan koulutukseen suoraan peruskoulusta, suoriutuvat tuloksellisesti ja tehokkaasti, eivätkä syrjäydy. Opinto-ohjausta käsittelevässä kirjallisuudessa nostetaan esille ohjaukseen liittyviä haasteita ja pulmia ja opastetaan niiden kohtaamisessa ja ratkaisemisessa. Nuoren itsenäistäminen ja omasta toiminnasta vastuussa olevaksi kansalaiseksi kasvattaminen ovat keskiössä. Tämä voi kuitenkin johtaa siihen, että mikäli ongelmia kohdannut nuori ja ohjaus eivät kohtaa ja nuori kokee edelleen haasteita, leimautuvat ongelmat nuoreen itseensä ja näin ollen nuori itse ongelmaiseksi tapaukseksi yhteiskunnassa.

Oppilaanohjauksen tehtäviä tarkasteltaessa on keskiössä myös ohjaajan ja sitä kautta yhteiskunnan sekä oppilaan vastuu päätöksistä ja valinnoista. Maltalainen kasvatussosiologian professori Ronald Sultana (2011) kritisoi ohjauksen ja yhteiskunnallisen vastuun suhdetta, jossa vastuu on siirretty yksilölle. Sultana kritisoi uusliberalistisen eetoksen mukaista näkemystä, jonka hän tulkitsee valtion vastuun välttelynä ja siirtämisenä yksilölle itselleen.

Nykyisessä ohjauksen eetoksessa oletuksena on, että yksilöt itse ottavat vastuun jatkuvasta itsensä kehittämisestä ja ovat joustavia ja sopeutumiskykyisiä. Sultana kritisoi sitä, kuinka yhteiskunnassa arvostetaan itsensä markkinointia ja jatkuvaa kehittämistä ja kuinka yleisen näkemyksen mukaan yksilö voi syyttää vain itseään, mikäli ei kykene säilyttämään tätä muuntautumiskykyä ja jatkuvaa itsensä kehittämisen taitoa. (Sultana 2011, 181-182.) Nuorten ja ohjauksen näkökulmasta tarkasteltuna tämä voidaan tulkita siten, että nuorilta odotetaan kykyä ottaa vastaan ohjausta, adaptoitua siihen ja hyödyntää ohjausta oikealla tavalla. Nuorten osallisuutta usein painotetaan ja heille tarjotaan kuulluksi tulemisen paikkoja, mutta usein nämä kohtaamisen paikat ovat myös siten ohjaajan määrittämiä ja osoittamia, että nuorille jää tehtäväksi lähinnä niihin tarttuminen (Mäkinen & Halonen 2017, 152). Sultana (2011) peräänkuuluttaa valtion ja yhteiskunnan vastuuta yksilöstä itsevastuullistaminen sijaan. Ohjaukseen liittyvää puhetta tulisi arvioida myös kriittisesti, sillä ei riitä, että ohjauksesta ainoastaan puhutaan termein, joissa on paljon puhtia uudesta ja paremmasta maailmasta (Sultana 2011, 182).

### 3.3 Ohjaukselle asetettuja vaatimuksia ja tavoitteita

Koulutusvalinta ja siirtyminen peruskoulun yhdeksännen luokan jälkeen toisen asteen koulutukseen on merkittävä vaihe nuoren elämässä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on nostettu esille, että nuorten tulee tehdä päätöksiä tulevaisuutensa suhteen vaillinaisin tiedoin ja valmiuksin (Kieshok, Black & Mckay 2009). Peruskoulun päättyessä kyseessä on vaihe, jolloin nuoren tulee valita itseä kiinnostava ala ja opinahjo. Moni nuori ei kuitenkaan tässä vaiheessa vielä tiedä mitä haluaa tai mikä itseä kiinnostaa (Meriläinen ym. 2015, 46-47). Tämä asettaa myös ohjaajan ristiriitaiseen asemaan. Toisaalta ohjaajan tulisi vaikuttaa nuoren päätöksentekoon ja toimia tämän neuvonantajana, mutta toisaalta tämä vaikuttaminen nähdään ongelmallisena.

Individualistisen koulutuspolitiikan ohjauksen diskurssista tarkasteltuna ohjaajat kokevat liian suoran osallistumisen nuoren päätöksentekoon epäettisenä. (Lappalainen ym. 2010, 4.) Nykypäivänä ohjauksesta puhutaankin useissa yhteyksissä oppilaan *tukemisena*. Toisaalta on argumentoitu, että huono neuvo on kehottaa nuorta valitsemaan ihan mitä tämä haluaa tai mikä kiinnostaa, sillä usein nuori ei vielä tässä valinnan vaiheessa tiedä, mitä haluaisi tai mikä kiinnostaisi, koska ei vielä tunne itseään eikä mahdollisuuksiaan. (Meriläinen

ym. 2015, 46.) Ohjaajat neuvottelevat sen kanssa, mikä on oikeanlaista ja eettisesti hyväksyttävää ohjausta ja neuvontaa. Toisaalta heidän täytyy osata myös selvittää ja tulkita, millaista ohjausta jokainen yksilö tarvitsee ja kaipaa. Voidaan siis ajatella, että ohjaustyössä menetelmäosaamisen rinnalla keskiössä ovat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä läsnäolo ja sosiaalinen lukutaito (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 232).

Opinto-ohjaajat ovat koulutusjärjestelmän asiantuntijoita ja he ovat ajan tasalla eri koulutusalojen ja –järjestelmien muutoksista sekä työelämän ja ammattien kehityksestä. Koulutusjärjestelmän tuntemisen lisäksi opinto-ohjaajalta edellytetään monipuolista osaamista sekä lapsiin, nuoriin ja ihmisiin yleensä liittyvää tietämystä ja ymmärrystä sekä kulttuurisensitiivistä pätevyyttä (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 232). Puhuttaessa ohjaajan kompetensseista, tarkoitetaan ohjaajan pätevyyttä ja osaamista ammatillisessa toiminnassa. Ohjaajan kompetenssit koostuvat tiedoista, taidoista, ymmärryksestä ja teoreettisesta ajattelusta. Lisäksi työtavat, asennoituminen sekä olemisen muodot vuorovaikutussuhteissa ja ammatillisissa tilanteissa ovat tärkeitä ohjaajan pätevyyden ja osaamisen kannalta. Näitä kompetenssejaan ohjaaja voi kehittää eri tavoin kuten koulutusten kautta, työssä opittujen kokemusten ja oppien avulla sekä elämänsuunnassa tapahtuvan oppimisen kautta. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 226.)

Ohjaajan kompetensseista puhuttaessa nousevat esiin usein työn eettisyys ja nuoren toimijuuden tukeminen sekä yhteiskuntaosaaminen. Perusopetuksen parissa tehtävä ohjaustyö on monin eri tavoin yhteydessä lähipiiriin odotuksiin ja sen asettamiin paineisiin sekä laajempiin kulttuuriin, sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja pakkoihin (Juutilainen ym. 2011, 231). Laajemmat teoreettiset ja yhteiskunnalliset kehityslinjat vaikuttavat ohjausasiantuntijuuden muutokseen ja ohjaajalta edellytettäviin kompetensseihin. Jälkimodernia yhteiskuntaa kuvastavat epävarmuus, työelämän murros sekä globalisaatio. Näin ollen koulutusta, työllisyyttä ja sosiaalipolitiikkaa ohjailee vapaa markkinatalous ja talouden ylikansallistuminen, mikä aiheuttaa tuloerojen kasvua ja eriarvoisuuden lisääntymistä. Yhteiskunnan tilanne heijastuu väistämättä koulun arkeen ja vaikuttaa nuorten elämään ja valintoihin. (Juutilainen ym. 2011, 229.) Ohjaajalta edellytetään ymmärrystä näkymättömistä prosesseista kuten eriarvoisuuden lisääntymisestä ja sen merkityksestä nuorten elämään. (Juutilainen ym. 2011, 233.) Nuoren toimijuutta tukemalla ohjaajan täytyy toteuttaa ohjaustoimintaa siten, että hän tukee nuorta tunnistamaan ja luomaan omaa elämänsuuntaansa ja löytää toimintatapoja. Ohjauksen tavoitteena on siis tukea nuoren toimijuuden kehittymistä eli kykyä tulkita

omaa elämäntilannettaan ja taitoa tavoitella ja saavuttaa pyrkimyksiään tästä lähtökohdasta käsin. (Juutilainen ym. 2011, 231.)

Yhteiskunnassamme ohjaajalta edellytetään kulttuurisensitiivisyyttä sekä taitoa ja ymmärrystä toimia tasa-arvoisesti monikulttuuristuvissa ympäristöissä sekä poikkeavista elämäntilanteista tulevien nuorten kanssa (Juutilainen ym. 2011, 232). Toisaalta nykyisessä moniarvoisessa ja muuttuvassa yhteiskunnassa ei voida nähdä vain yhtä jaettua käsitystä hyvästä elämästä ja urasta tai yhdestä tietystä sopivasta koulutusvalinnasta. Nuoren toimijuutta tukemalla ohjaajan täytyy puolestaan punnita, millä tavoin hän toteuttaa ohjausta niin, ettei se vesitä nuoren omia ajatuksia ja tavoitteita. Toisaalta ohjaajan täytyy eettisesti pohtia, tukeeko hän nuoren omia valintoja ja ajatuksia vai ohjaako hän nuorta markkinoituneen eettöksen ajamana tuottavuus ja tehokkuus ensisijaisina tavoitteina. Tämä yhteiskunnallinen tilanne asettaa ohjaustyötä tekevän pohtimaan, mihin suuntaan kehittää osaamistaan ja miten ylläpitää sitä? Miten tasapainotella erilaisten tavoitteiden ja vaatimusten keskellä?

Ohjauksen tavoitteena on antaa nuorille tilaa miettiä vaihtoehtoja ja tulevaisuuttaan. Ohjaajan tehtävänä on tukea nuorta tavoittelemaan yhteiskunnallisesti hyvinä ja oikeina pidettäviä asioita, kuten koulutusta ja työtä. Näin ollen ohjaustoimijat kantavat institutionaalista vastuuta, jonka kautta väistämättä toteutetaan julkista politiikkaa. (Sultana 2014.) Puolestaan nuoren näkökulmasta tarkasteltuna ohjaus on aina tila, jossa tapahtuu sekä nuoren valtautumista että yksipuolista vallankäyttöä. Ohjaajalla on mahdollisuus tukea, kuunnella ja kohdata nuori, mutta myös käyttää valtaa ja kontrollia, sillä ohjaajien työtä määrittävät aina valtiovallan lainsäädäntö, ohjeistus ja normit. (Mäkinen & Halonen 2017, 152.)

Ohjaustyön voidaan nähdä olevan yhteiskunnassamme jonkinlaisen ristipaineen alla. Ohjaajalla on monipuolista asiantuntijaosaamista koulutusjärjestelmän tuntemiseen sekä valintoihin ja päätöksenteon tukemiseen liittyen. Markkinalähtöinen koulutuspolitiikka puolestaan korostaa kilpailua, tehokkuutta ja valinnanvapautta. Päättäjät toivovat, että nuorten koulutuspolut jatkuvat sulavasti perusopetuksen jälkeen nuorten kiinnostuksia ja kykyjä vastaaville urille ilman välivuolia ja syrjäytymisen riskiä. Yksilöllistä valintaa korostava eetos kuitenkin asettaa ohjaajan valintaprosessissa taka-alalle ja samalla siirtää vastuun päätöksistä nuorelle itselleen. Oletuksena on, että nuoret osaavat itseohjautuvasti tehdä järkeviä valintoja tulevaisuutensa suhteen, vaikka valintaa koskevia päätöksiä tehdään välillä hyvinkin puutteellisten käsitysten varassa.

Yhteiskunnan muutoksen viitekehyksestä tarkasteltuna myös ohjaukselle asetetut odotukset ovat murroksessa. Perusopetuksessa käytettävissä olevat ohjauksen resurssit ovat rajalliset, mikä asettaa haasteensa myös opinto-ohjaukselle. Toisaalta puhutaan siitä, että ohjaajalta odotetaan kykyä tunnistaa ne yksilöt, jotka tarvitsevat eniten tukea. Samaan aikaan tutkimukset viittaavat siihen suuntaan, että tuen piiriin oma-aloitteisesti hakeutuvat usein juuri ne, joilla on jo jonkinlaista käsitystä tulevaisuuden valinnoistaan (Meriläinen ym. 2015). Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että sattumanvaraisen koulutusvalinnan seurauksena Euroopan unionin tasolla tarkasteltuna jopa 30-50% nuorista keskeyttää koulutuksensa (Meijers ym. 2013, 49). On nuoria, jotka eivät syystä tai toisesta kykene hyödyntämään peruskoulun aikana tarjottua ohjausta ja näin ollen kohtaavat vaikeuksia ammatinvalinnassaan ja tekevät päätöksen toisen asteen koulutuspaikastaan intuitiivisesti tai sattumanvaraisesti (Meriläinen ym. 2015). Toisaalta on myös nuoria, jotka menestyvät hyvin peruskoulussa, mutta kokevat silti ammatinvalinnan ja omien vahvuuksien tarkastelun haastavaksi. Asiantuntevan ohjauksen merkitystä peräänkuulutetaan motivoivan ja realistisen koulutusvaihtoehdon löytämisessä. (Meriläinen ym. 2015, 38.)

### **3.4 Kohti sukupuolisensitiivistä ohjausta?**

Sukupuoli on edelleen yksi suurimmista koulutusvalintoihin ja yhteiskunnan elinkeinorakenteeseen vaikuttavista tekijöistä. Viimeisten vuosikymmenten aikana tilanne ei ole juurikaan muuttunut, vaan miehet ja naiset työskentelevät pääosin eri aloilla, ammateissa ja tehtävissä. (THL 2018.) Nuoret hakeutuvat opiskelemaan stereotyyppisesti mies- ja naisvaltaisille aloille sukupuolen mukaan. Vahvan sukupuolen mukaisen segregaaion ja toisaalta uusliberalistisen koulutuspolitiikan ristipaineessa korostuu ohjauksen merkitys. Yhdeksi ohjauksen painopisteeksi onkin 2000-luvulla nostettu tasa-arvon edistäminen ja sukupuolisensitiivinen ohjaus. Tästä diskurssista tarkasteltuna ohjauksen tehtävänä nähdään tasa-arvon edistäminen ja sukupuolten välisen koulutuksellisen ja ammatillisen segregaaion ehkäiseminen ja purkaminen. (Hynninen & Juutilainen 2006.)

Stereotyyppisiä sukupuolirooliodotuksia on pitkään pidetty yhtenä keskeisenä syynä segregatiolle. Eri ammatteja koskevat näkemykset ja käsitykset miesten ja naisten töistä syntyvät jo varhaislapsuudessa. Ajan kuluessa nämä näkemykset puolestaan vaikuttavat yksilön koulutusta ja ammattia koskeviin toiveisiin ja valintoihin. Kouluissa toteutettava ohjaus,



oppilaitosten viestintä sekä toimintakulttuuri voivat osaltaan vahvistaa tai purkaa koulutus- ja työelämän segregatiota. (Hynninen & Juutilainen 2006, 12-13.) Perustaa ammatinvalinnalle ja näkemyksiä omista vahvuuksista rakennetaan perusopetuksen aikana. Tämä nostaa sukupuolisensitiivisen ohjauksen merkittävään asemaan perusopetuksen aikana. Ohjauksen tavoitteena on, että nuoret pääsisivät hyödyntämään osaamistaan ja täyttämään potentiaaliaan kyseistä osaamista vastaavissa työtehtävissä sukupuolesta riippumatta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaita rohkaistaan tekemään jatko-opintovalintansa perustellusti ja omista lähtökohdistaan. Oppilaita kannustetaan kyseenalaistamaan koulutukseen ja ammatteihin liittyviä ennakkokäsityksiään ja tekemään valintansa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. (POPS 2014, 442.) Näin ollen myös opetuksen kohdalla korostetaan sukupuolitietoista lähestymistapaa sekä tavoitetta lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta (POPS 2014, 28). Tärkeässä roolissa on opettajien ja ohjaajien toimintakulttuuri ja näkemykset. Nämä osaltaan vaikuttavat oppilaiden käsitykseen kullekin sopivasta alasta ja tämän vuoksi ohjaajan on tärkeä arvioida missä määrin painottaa omia näkemyksiään. Valintoja tehtäessä on tärkeää tiedostaa, näkyvätkö sukupuolelle annetut merkitykset ohjauksessa. Sukupuolisensitiivisellä ohjauksella panostetaan siihen, että ala valitaan yksilöllisten ominaisuuksien ja vahvuuksien perusteella. Tavoitteena on, että sukupuolikäsitykset eivät näin ollen rajoita ammatinvalintaa. (Kts. myös Teräsaho & Keski-Petäjä 2017, 211-213.) Peruskoulussa ohjauksen kautta oppilaita kannustetaan tutustumaan sekä nais- että miesenemmistöisiin aloihin esimerkiksi TET-harjoittelun kautta. Lisäksi opinto-ohjaajan on oleellista olla ajan tasalla tulevaisuuden ammateista ja välttää stereotyyppioita näiden kohdalla. (Teräsaho & Keski-Petäjä 2017, 211-213.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan yhdenvertaisuutta sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa (POPS 2014, 16; 28). Sukupuolten tasa-arvo pyritään huomioimaan muun muassa oppimisympäristöjen luomisessa, opetusmenetelmien valinnassa sekä opetuksen ja ohjauksen suunnittelussa (POPS 2014, 16, 28, 104). Toisaalta koulujen oman arviointikyvyn varaan jää se, miten nämä toimet konkreettisesti toteutuvat ja miten ansiokkaasti niihin on pyritty. Yhä edelleen esimerkiksi ammatillisen toisen asteen koulutus pysyy vahvasti sukupuolittuneena, eikä sitä olla vielä nostettu koulutuspoliittiseksi huolenaiheeksi, vaikka tilanne on pysynyt vastaavana vuosikymmenestä toiseen (Lappalainen ym. 2010, 5).

Koulutusvalintojen sukupuolen mukaisen eriytymisen on todettu olevan vahvimmillaan siirtyäessä yhdeksänneltä luokalta toiselle asteelle (Murto ym. 2018, 8). Näin ollen on perusasteen koulutuksella ja siihen liittyvillä toimilla merkittävä rooli sukupuolisen eriytymisen purkamisessa. Nuoret tekevät sukupuolittuneita valintoja erityisesti siirtyessään peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen, joten mielikuvien luominen ja kannustus itseä kiinnostavalle alalle on keskeistä jo peruskoulun aikana. (Murto ym. 2018, 8.) Nuoria on tärkeää kannustaa ajatteluun, jonka mukaan eri työtehtävissä ja ammateissa voi työskennellä yksilöllisten valintojen mukaan. Opinto-ohjauksen yhtenä tavoitteena on jakaa nuorille tietoa työelämän sukupuolittumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä ja sukupuolittumisen seurauksista. Näin ollen nuoret pystyisivät tekemään tiedostavampia valintoja tulevaisuutensa suhteen. Aikaisemmassa tutkimuksessa on sukupuolittuneiden koulutusvalintojen purkamiseksi ehdotettu esimerkiksi alueellisen elinkeinoelämän ja koulujen strategista yhteistyötä. Näin ollen pyritään purkamaan stereotyyppisiä ammattikäsitteitä kehittämällä työpaikkakulttuureita avoimiksi ja turvallisiksi kaikille sukupuolille. Nuorille on tavoitteena tarjota ammatillisia roolimalleja erityisesti ammatillisen koulutuksen työharjoittelujaksoilla. (Murto ym. 2018, 8.) Murto ym. (2018) mukaan nuoret miehet tekevät sukupuolelleen epätyypillisiä koulutusvalintoja yhtä usein kuin nuoret naiset, mutta epätyypillisten valintojen kirjo on paljon naisia suppeampi. Myös tästä näkökulmasta tarkasteltuna Murto ym. (2018) ehdottavat selvityksessään, että erityisesti miehen stereotyyppisen roolimallin murtaminen osana perusasteen opetusta on tärkeää ottaa huomioon.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni sekä avaan tarkemmin tutkimuskysymyksiäni. Tutkimuskysymykseni ovat diskursiiviselle tutkimukselle ominaiseen tapaan tarkentuneet ja muuttuneet tutkimukseni aikana (Taylor 2001, 22).

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella, millaista vuoropuhelua käydään nuorten ja peruskoulun ammatinvalintaa koskevan ohjauksen välillä uusliberalistisen koulutuspolitiikan kontekstissa. Tarkastelen miten nuoret neuvottelevat ohjauksen kanssa ja millä tavoin diskurssit, joissa ohjauksesta puhutaan kohtaavat nuorten näkemysten kanssa. Nuorten ja toisaalta ohjaajan näkemysten kautta pyrin tarkastelemaan ohjausta ilmiönä laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Tarkasteluni kohteena on, mistä nuorten puheesta nostamani diskurssit laajemmin kertovat.

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni avulla pyrin selvittämään peruskoulun 9. luokalla olevien nuorten näkemyksiä ammatinvalintaan liittyvästä ohjauksesta. Tällöin ensimmäinen tutkimuskysymykseni on:

1. Millaisia näkemyksiä peruskoulun 9. luokalla olevilla nuorilla on opintojen aikana saadusta ammatinvalintaa koskevasta ohjauksesta?

Päästäkseni tarkastelemaan syvemmin vuoropuhelua, jota nuoret käyvät ohjauksen kanssa, pyrin selvittämään millainen ilmapiiri vallitsee nuorten neuvotellessa ohjauksen ja päätöksenteon kanssa. Neuvottelulla tarkoitan tässä yhteydessä niitä joko tiedostettuja tai tiedostamattomia asenteita ja suhtautumista, joiden kautta nuoret toimivat suhteessa ohjaukseen ja päätöksentekoon. Nuorten suhtautumista tarkastelemalla pyrin tarkastelemaan myös mihin nuoret näkevät ohjauksen tarpeen paikantuvan. Toinen tutkimuskysymykseni on:

2. Miten nuoret neuvottelevat peruskoulussa tarjotun ammatinvalintaa koskevan ohjauksen ja päätöksenteon kanssa?

Uusliberalistinen eetos korostaa yksilön valinnanvapautta ja vastuuta omista valinnoistaan. Tämä eetos näkyy myös niissä diskursseissa, joissa ohjauksesta yhteiskunnassa puhutaan. Toisaalta samaan aikaan ohjauksen tarvetta ja ohjaajan asiantuntijuutta peräänkuulutetaan.

Tutkimukseni kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyrin tarkastelemaan, millä tavoin diskurssit, joissa ohjauksesta puhutaan kohtaavat nuorten näkemysten kanssa. Tällöin kolmas tutkimuskysymykseni on:

3. Miten peruskoulussa tarjottu ammatinvalintaa koskeva ohjaus kohtaa nuoret nuorten omissa näkemyksissä?

Näiden tutkimuskysymysten avulla pyrin selvittämään, millä tavoin nuoret suhtautuvat ammatinvalintaa koskevaan ohjaukseen uusliberalistisia arvoja korostavassa yhteiskunnassa ja toisaalta, miten uusliberalistinen eetos vaikuttaa tähän suhtautumiseen. Tarkastelen diskursseja, joissa nuoret puhuvat ohjauksesta ja pohdin, millä tavoin ne kohtaavat yhteiskunnassa tällä hetkellä vallitsevien ohjauksen diskurssien kanssa.

## 5 Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessiani sekä tutkimuksen toteutuksen vaiheita aineiston tuottamisesta analyysiprosessiin. Aluksi perustelen, miksi valitsin aineiston tuottamisen menetelmäksi teemahaastattelut sekä millä tavoin havainnointi tuki aineiston tuottamista. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimushenkilöiden valintaa sekä tarkemmin ryhmäkeskustelua interaktiivisena aineiston tuottamisen menetelmänä tutkimuksessani. Lisäksi kuvaan lyhyesti haastattelujen kulkua. Luvun toisessa osassa syvennyn diskursiiviseen lähestymistapaan aineiston analyysimenetelmänä sekä kerron tarkemmin tutkimukseni analyysiprosessista sekä tavastani soveltaa diskursiivista lähestymistapaa.

### 5.1 Aineiston tuottaminen teemahaastatteluin

Kiinnostukseni kohdistuessa ohjaukseen ja nuorten näkemyksiin siitä, oli tutkimukseni näkökulmasta tarkasteltuna luontevaa haastatella juuri nuoria. Tutkimukseni tarkastellessa ohjauksen ja nuorten kohtaamista, oli opinto-ohjaajan haastattelu hyvä lisä haastatteluaineistoon.

Tutkimuksen aineiston tuotin siis haastatteluin. Haastattelua tuki havainnointi, jota tein aktiivisesti koko aineiston tuottamisen ajan. Haastattelu on hyvin joustava menetelmä, joka sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Koska haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, myös ei-kielelliset vihjeet auttavat ymmärtämään vastauksia paremmin. Havainnointi puolestaan on kaikille tieteenaloille välttämätön perusmenetelmä ja kaikki tieteellinen tieto perustuu todellisuudesta tehtyihin havaintoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34-37.) Havainnointi soveltuu erityisen hyvin vuorovaikutuksen analyysiin ja tutkimuksen tarkoituksen puitteissa oli oleellista havainnoida ryhmäkeskusteluiden dynamiikan lisäksi myös oppilaanohjauksentunneilla vallitsevaa vuorovaikutusta sekä asenteita ja ilmapiiriä. Lisäksi havainnoin opinto-ohjaajan sekä oppilaan keskinäistä vuorovaikutusta yksilökeskustelussa.

Eri tutkimusmenetelmien yhdistäminen mahdollistaa sen, että tutkimuksessa saadaan esiin useampia näkökulmia, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Robson 2002). Tämän vuoksi havainnoin toimintaa ja ympäristöä sekä haastattelutilanteissa että oppilaanohjauksen tuntien aikana. Havainnointi voi olla joko reaktiivista tai ei-reaktiivista eli havainnoitava kohde

voi olla siitä tietoinen tai ei (Hirsjärvi & Hurme 2008, 37). Oppilaanohjauksen tuntien aikana tapahtuneesta havainnoinnista oppilaat olivat tietoisia, joten se oli reaktiivista. Toisaalta myös haastattelutilanteen havainnoinnista oltiin tietoisia, mutta tällöin se ei ollut niin muodollista vaan enemmän ei-kielellisten vihjeiden tulkintaa. Tällöin voidaan puhua haastattelutilanteessa tapahtuneesta ei-reaktiivisesta havainnoinnista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 37.)

Tutkimushaastattelun lajina käytin sekä oppilaiden ryhmäkeskusteluissa että opinto-ohjaajan yksilöhaastattelussa teemahaastattelua. Teemahaastattelun valitsin haastattelun lajiksi, sillä sen ominaispiirteet tukivat parhaiten tutkimuksen tavoitetta. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, joka kohdennetaan yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyihin teemoihin, joiden mukaan edetään. Tämä mahdollistaa sen, että tutkittavien ääni pääsee kuuluviin. Puolistrukturoiduille menetelmille on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) Teemahaastattelu pohjautuu kohdennettuun haastatteluun (*the focused interview*), joka eroaa muista tutkimushaastattelun lajeista siten, että sen lisäksi, että oletetaan haastateltavien kokeneen tietyn tilanteen, tutkija on alustavasti selvittänyt tutkittavan ilmiön tärkeitä osia, prosesseja ja kokonaisuutta. Tämän tilanneanalyysin perusteella tutkija kehittää haastattelurungon, jota hän käyttää haastattelutilanteessa suuntaa-antavana ohjenuorana. (Merton, Fiske & Kendall 1990.) Tutkimukseni tarkastelun kohteena olivat haastateltavien näkemykset aiheesta. Tämän vuoksi oli tärkeää, että haastattelutilanne ei ollut liian strukturoitu vaan tutkijana pyrin jättämään tarpeeksi tilaa haastateltavien omien ajatusten esiintuomiseen.

Toteutin haastattelut melko varhaisessa vaiheessa tutkimustani, joten näin ollen suunnittelin haastattelun teemat siten, että teemojen alle jäi riittävästi tilaa haastateltavien omille ajatuksille ja vapaalle keskustelulle. Haastattelutilanteessa on tärkeää huomioida, että haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Tätä pohdin myös suunnitellessani teemahaastattelun runkoa (LIITE 1). Teemojen tuli olla sellaisia, että nuoret käyttävät omaa harkintaansa toisten vastausten kopioinnin sijasta ja toisaalta myös sellaisia, että ne eivät johdattele nuoria tietynlaisten vastausten suuntaan. Haastattelurunkoa kehitellessäni pohdin ohjaukseen, ammatinvalintaan ja yleisesti peruskouluun liittyviä teemoja, jotka aiheuttaisivat mahdollisimman monipuolista keskustelua nuorten keskuudessa. Kuitenkin niin, että tilaa jäisi myös toisistaan eroaville näkemyksille.

Testasin haastattelurungon toimivuuden etukäteen kahdella yhdeksäsluokkalaisella oppilaalla, jotka olivat eri kouluista keskenään sekä eri kouluista tutkimushenkilöiden kanssa. Tämä pilotointi mahdollisti haastattelurungon arvioinnin ja muokkauksen ennen varsinaisia haastatteluja. Haastattelurunkoa testatessani en päässyt testaamaan ryhmäkeskustelun toimivuutta. Koin testauksen silti oleelliseksi, sillä se mahdollisti muun muassa epäoleellisten ja hankalasti ymmärrettävien teemojen muokkauksen tutkimuksen tarkoitusta paremmin palvelemaan suuntaan. Haastattelurungon teemoiksi muodostuivat koulunkäynnin merkitys, konkreettinen tuki, ohjaus ja valmiudet sekä työelämä ja tulevaisuus ammatinvalinnan näkökulmasta. Jokaisen teeman alle lisäsin tarkentavia kysymyksiä kyseiseen teemaan liittyen. Teemahaastattelu ottaa huomioon ihmisten tulkintojen ja asioille antamien merkitysten tärkeyden sekä sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48). Opinto-ohjaajan haastattelun toteutin myös teemahaastatteluna ja haastattelurungon (LIITE 2) muodostin mukaillen samoja periaatteita kuin nuorten haastattelurungossa toki huomioon ottaen, että kyseessä oli eri näkökulma ohjaukseen sekä yksilöhaastattelu.

## **5.2 Tutkimushenkilöiden valinta ja ryhmäkeskustelut**

Tutkimusta varten haastattelin pääkaupunkiseudulla sijaitsevan peruskoulun yhdeksäsluokkalaisia oppilaita, joilla oli toisen asteen koulutusvalinta ja yhteishaku parhaillaan käynnissä. Tuotin tutkimusaineiston haastatteleamalla yhteensä 11 oppilasta. Oppilaiden haastattelut toteutin ryhmäkeskusteluiden muodossa kahdessa eri ryhmässä. Tavoitteenani oli kerätä tutkimusaiheeseen liittyen mahdollisimman monipuolinen aineisto, joten lisäksi haastattelin kyseisessä koulussa työskentelevää opinto-ohjaajaa sekä havainnoin kahta oppilaanohjauksen tuntia. Tämän lisäksi olin havainnoimassa yhtä opinto-ohjaajan ja oppilaan välistä yksilökeskustelua, jossa käsiteltiin yhteishakuun ja ammatinvalintaan liittyviä asioita.

Pidin yhteensä kaksi ryhmäkeskustelua, joista toiseen osallistui kuusi ja toiseen viisi nuorta. Ryhmäkeskustelut toteutin oppilaanohjauksen tuntien aikana, joten yhteyshenkilöni koko aineistonhankinnan ajan oli koulun opinto-ohjaaja. Ryhmät muodostuivat siten, että ensimmäisen haastatteluryhmän oppilaat opiskelivat kyseessä olevan peruskoulun yleislinjalla ja toisen haastatteluryhmän oppilaat puolestaan koulun painotteisella linjalla. Helsingin yliopiston tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen puhun tutkimuksessani erityispainotuksesta, sillä näin ollen kyseisen koulun sekä mahdollisten yksittäisten oppilaiden

tunnistettavuustiedot häivytetään tutkimuksesta. Opiskellakseen painotteisella linjalla, oppilaan tulee läpäistä tiettyihin aiheisiin liittyvät soveltuvuuskokeet hakiessaan yläasteelle. Painotteisella linjalla ryhmän opetuksessa painotetaan tiettyjä oppiaineita ja yleislinjalle puolestaan pääsevät kaikki halukkaat kyseisen koulupiirin oppilaat. Haastateltavat jakautuivat siten, että kuusi oppilasta opiskeli yleislinjalla ja viisi painotteisella linjalla.

Haastateltavien valintaprosessi eteni siten, että nuoret saivat etukäteen halutessaan ilmoittautua vapaaehtoisiksi ryhmähaastatteluun sähköpostiviestillä. Olin lähettänyt koulun opinto-ohjaajalle viestin, jossa lyhyesti kerroin tutkimukseni aiheesta ja etsiväni vapaaehtoisia nuoria haastateltavaksi (LIITE 3). Opinto-ohjaaja välitti tämän viestin oppilailleen ja ilmoittautumisia viestiin tuli vain kaksi. Tämän vuoksi esittelin tutkimusaiheeni lyhyesti oppilaille ennen oppilaanohjauksen tunnin alkua sekä kysyin vapaaehtoisia osallistujia tutkimukseen. Haastatteluun osallistuville jaoin vielä lyhyen suostumuslomakkeen, jossa esittelin tutkimukseni aiheen ja pyysin suostumusta saadun aineiston käyttöön (LIITE 4). Tutkimukseni kiinnostuksen ollessa nuorten näkemyksissä yleisesti, oli tutkimushenkilöiden valintaperusteena vapaaehtoinen halukkuus osallistua keskusteluun. Tämän lisäksi pyrin siihen, että yleislinjan ja painotteisen linjan oppilaita osallistuisi keskusteluun suurin piirtein saman verran. Tämän koin tärkeäksi, sillä tutkimukseni keskeisten käsitteiden liittyessä uusliberalistiseen eetokseen, individualismiin sekä kilpailukykyyn, koin yleislinjan ja painotteisen linjan oppilaiden näkemysten tarjoavan kaksi erilaista tulokulmaa aiheeseen. Näiden tulokulmien vertailun koin tutkimusaiheeni kannalta oleelliseksi. Yleislinjan ja painotteisen linjan oppilaanohjauksen tunnit pidettiin kyseisessä koulussa omissa ryhmissään, minkä vuoksi ryhmäkeskusteluihin osallistui kerrallaan nuoria vain toiselta linjalta.

Tutkimukseni aineiston tuotin suurimmaksi osaksi ryhmäkeskusteluissa. Tähän ratkaisuun päädyin muun muassa siitä syystä, että ollessani entuudestaan tuntematon haastateltaville, koin, että nuorilta saatava aineisto olisi hedelmällisempää, mikäli he olisivat pienryhmässä. Näin ollen haastattelutilanne olisi myös rennompi ja keskustelunomaisempi ja nuoret pääsisivät rakentamaan yhteistä käsitystä aiheesta. Ryhmässä yksilöiden on usein helpompaa esittää kriittisiä näkemyksiä erilaisista yhteiskunnallisista ilmiöistä ja instituutioista kuin yksilöhaastatteluissa (Pietilä 2010, 218). Toivoin ryhmän luovan puitteet avoimelle keskustelulle eri teemoista ja kannustavan nuoria tuomaan omat näkemyksensä esiin tutkittavasta aiheesta. Käytän ryhmähaastattelun käsitteen sijasta käsitettä *ryhmäkeskustelu*, sillä ryhmäkeskusteluja ei tule nähdä monistettuina yksilöhaastatteluina vaan niiden antia on tärkeää tarkastella



myös vuorovaikutuksen näkökulmasta. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on vierastettu käsitettä ryhmähaastattelu vuorovaikutuksen analyysin ollessa tärkeänä kohteena. Tämän vuoksi puhutaan ryhmäkeskustelusta. (Pietilä 2010, 215-216.) Nuorten haastattelujen luonne muistutti enemmän keskustelua, joten tästä syystä ryhmäkeskustelun käsite tuntuu paremmin aiheeseeni soveltuvalta.

Ryhmäkeskustelujen keskeisimpänä antina tutkijalle voidaan pitää osallistujien välistä vuorovaikutusta sekä osallistujien yhteistyönä tapahtuvaa tiedon tuottamisen prosessia (Pietilä 2010, 215; Kitzinger 1995). Tällöin tarkastelun kohteena on myös ryhmän keskeisen dynamiikan ja toimintatapojen tarkastelu. Pyrin tutkijana luomaan ryhmäkeskusteluissa ilmapiirin, joka muistuttaisi mahdollisimman paljon vapaamuotoista keskustelua varsinaisen haastattelun sijaan. Ryhmäkeskustelussa haastattelijä ohjaa keskustelua tiettyjen teemojen avulla, mutta antaa ryhmän vuorovaikutukselle paljon tilaa. Tämä antaa mahdollisuuden tutkia, millaisia ajatuksia ryhmässä esitetään, miten niitä perustellaan, miten neuvotellaan erilaaisista näkemyksistä tai ilmaistaan erimielisyyttä. (Pietilä 2017, 88-89.) Ryhmäkeskusteluissa on otettava huomioon myös se, että ryhmän sisäisiä ristiriitoja saatetaan helposti peitellä, eikä tutkija välttämättä huomaa tätä yhden haastattelukerran jälkeen. Tutkijan tehtävänä on siis eritellä ryhmän vuorovaikutusta, ryhmän rakennetta sekä haastatteluympäristöä. Ryhmäkeskustelussa tunnustuksia ei totuudellisuudessaan nosteta ylemmälle arvottamisen tasolle, vaan interaktionäkökulmasta uskoutumista ja rehellistä puhetta tarkastellaan yhtenä diskurssin muotona. Ryhmäkeskustelu tarjoaa näin ollen mahdollisuuden katsoa asiaa monelta eri kannalta, mikä mahdollistaa erilaisten diskurssien tuottamisen, joiden puitteissa asioita käsitellään. (Alasuutari 1999, 152-155; Stewart, Rook & Shamdasani 2007, 13.)

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää nuorten näkemyksiä ja nostaa esiin heidän moniäänisiä tulkintojaan tutkimusaiheesta. Ryhmäkeskustelu sopi menetelmäksi tähän tutkimukseen, sillä se haastoi osallistujia muodostamaan yksilöllisistä käsityksistä ja kokemuksista yhteistä ymmärrystä, mikä puolestaan edellytti erilaisten ajattelutapojen vertailua (Pietilä 2017, 88). Ryhmässä on siis huomioitavaa se, että kollektiivisesti jaetun ymmärryksen muodostaminen yksilöllisistä kokemuksista edellyttää neuvottelua. Ryhmässä jäseniltä vaaditaan toisten mielipiteiden huomiointia ja omien mielipiteiden perustelua. (Pietilä 2010, 215.) Alasuutarin (1999) sanoin, mikä yksilölle on yhteistä ryhmän jäsenenä? Pohtiessani valintaa yksilöhaastattelun ja ryhmäkeskusteluiden välillä, tulin siihen tulokseen, että ryhmäkeskustelussa

muodostuneilla näkökulmilla ja ajatuksilla olisi tutkimusongelman kannalta enemmän annettavaa kuin yksittäisillä vastauksilla.

Ryhmäkeskusteluissa vuorovaikutuksen merkitys on tärkeää kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Kuvaukset ja tieto todellisuudesta syntyvät haastateltavien ja haastattelijan vuorovaikutuksessa. Ryhmäkeskusteluissa tutkijan tehtävänä on rohkaista osallistujia mielipiteiden vaihtoon. Diskursiivisen tutkimuksen kannalta ryhmäkeskusteluiden tärkeää antia on keskustelussa esiintyvien puhe- ja kuvaustapojen laaja variaatio sekä se, miten osallistujat ryhmänä käsittelevät tätä variaatiota ja muodostavat siitä jaettuja käsityksiä. (Pietilä 2010, 214-216.) Analyysissä onkin tärkeää tarkastella ryhmän toimintaa, ei niinkään etsiä ryhmän yhteistä mielipidettä (Barbour 2007). Näin ollen prosessin analysoinnin voidaan nähdä olevan lopputulosta tärkeämpää (Pietilä 2010, 217).

Toteutin ryhmäkeskustelut sekä opinto-ohjaajan haastattelun kevään 2018 aikana. Ryhmäkeskustelut sijoittuivat oppilaanohjauksen tuntien päälle, jolloin haastateltavat olivat kanssani erillisessä ryhmätilassa. Tutkimuksessani haastattelin yhdeksäsluokkalaaisia nuoria, joita en entuudestaan tuntenut tai ollut aiemmin tavannut. Tämä saattoi lisätä haastattelutilanteen jännitteisyyttä. Pyrin kuitenkin luomaan tilanteeseen mahdollisimman vapaamuotoisen ja rennon keskusteluilmapiirin ja koin onnistuneeni siinä melko hyvin. Haastattelujen aluksi kysyin kaikilta haastateltavilta luvan haastattelun nauhoittamiseen ja luvan saatuaani nauhoitin haastattelut. Kerroin haastattelujen alussa myös, että tarkoituksena on keskustella vapaamuotoisesti ja omia ajatuksiaan saa tuoda esiin vapaasti. Kerroin keskustelun alussa tutkimusaiheestani sekä painotin sitä, että olen nimenomaan kiinnostunut nuorten näkemyksistä, eikä niin sanotusti oikeita tai väärä vastauksia ole olemassa.

Nuoria haastatellessa koin tutkimuksen kannalta tärkeäksi sen, että kyseessä oleva aihe motivoi ja kiinnosti nuoria. Keskustelu jää aiemman kokemukseni perusteella helpommin niukaksi, mikäli aihe ei motivoi tai kosketa haastateltavia. Ensimmäisen ryhmän kohdalla keskustelu olikin vilkkaampaa ja nuoret keskustelivat aiheesta mielellään. Toisen haastatteluryhmän kohdalla havaitsin ilmapiirin olevan aluksi varautuneempi ja vaativan enemmän keskustelun johdattelua kuin ensimmäisen ryhmän kohdalla. Koin, että haastattelutilanteessa tutkijalta vaaditaan erityistä taitoa johdatella ja toisaalta antaa tarpeeksi tilaa haastateltaville ja keskustelulle. Etenkin nuoria haastatellessa huomasin välillä keskustelun takkuillessa johdattelevani keskustelua johonkin suuntaan. Toisaalta tämä myös viritti keskustelua ja useissa

tilanteissa joku nuorista tarttui johonkin aiheeseen, josta virisi lisää puhetta. Juuri tämä keskustelun polveilu oli mielestäni haastatteluiden parasta antia, ja tällöin pääsin tutkimaan nuorten näkemyksiä tarkemmin sekä tarkastelemaan myös sitä, miten merkityksistä neuvoteltiin ryhmissä.

Ryhmähaastattelussa tai -keskusteluissa tutkijan tehtävänä on huolehtia, että keskustelu pysyy valituissa teemoissa ja kaikilla on mahdollisuus osallistua keskusteluun (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61). Toisaalta tutkijan on myös varottava kontrolloimasta ryhmää liikaa, sillä näin ollen on helpompi tunnistaa mitä osallistujilla on oikeasti sanottavanaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tutkijalla on myös vähemmän kontrollia syntyneeseen aineistoon kuin esimerkiksi yksilöhaastattelussa. Tutkija toimii keskustelun rakentajana, ohjailijana ja tarkkailijana. (Pietilä 2010, 212.) Nuorten haastatteluja tehdessäni huomasin soveltavani vuoroin kaikkia näitä rooleja, sillä välillä ryhmä kaipasi enemmän keskustelun ohjausta ja välillä keskustelu sujui omalla painollaan ja pystyin vetäytymään tarkkailijan rooliin keskustelun taka-alalle seuraamaan. Ryhmäkeskusteluja ohjatessa koin jokaisen keskusteluun osallistamisen yllättävän haastavaksi, sillä kannustuksesta huolimatta osa ryhmän jäsenistä vetäytyi sivustaseuraajaksi lähes koko keskustelun ajaksi. Molempien haastatteluryhmien keskusteluissa oli huomattavissa yksilöt, jotka selkeästi osallistuivat aktiivisesti keskusteluun sekä yksilöt, jotka vapaaehtoisuudestaan huolimatta seurasivat mieluummin keskustelua sivusta.

### **5.3 Diskursiivisen lähestymistavan soveltaminen aineiston analyysissä**

Aineistoni analyysissä sovellan diskursiivista lähestymistapaa, sillä kiinnostukseni kohteena on tarkastella nuorten näkemyksiä ohjauksesta osana laajempaa diskursiivista todellisuutta. Tapoja soveltaa diskursiivista analyysia on useita (Phillips & Hardy 2002, 3). Tässä tutkimuksessa sovellan tapaa, jossa tunnistan aineistosta diskursseja sekä tulkitson niitä kiinnostukseni paikantuessa siihen, mistä nämä tunnistamani diskurssit laajemmin kertovat. Tutkimuksessa kiinnostukseni kohdistuu sosiaalisen todellisuuden sekä siinä tapahtuvan toiminnan tarkasteluun (Remes 2011, 316).

Diskurssit mahdollistavat merkitysten rakentumisen tarkastelun (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 51). Tilanteissa tuotetut merkitykset ovat aina sidoksissa johonkin laajempaan, puheen

ulkopuolella olevaan maailmaan (Juhila 1999, 165). Kiteytetysti ilmaistuna tutkimuksessani soveltamani diskursiivinen lähestymistapa ei kohdistu ainoastaan aineiston analyysiin vaan laajemmin yhteiskunnan tarkasteluun. Tässä alaluvussa kuvaan soveltamaani diskursiivista lähestymistapaa sekä avaan tarkemmin näkemystäni diskurssin käsitteestä. Alaluvun toisessa osassa avaan analyysiprosessini kulkua sekä toteutusta.

Diskursiivisen lähestymistavan soveltaminen perustuu diskurssin käsitteeseen ja tapoja käyttä diskurssin käsitettä on monia (Phillips & Hardy 2002, 3). Diskurssi on kehys tai konteksti, jonka puitteissa todellisuutta rakennetaan (Suoninen 1999, 17). Phillips ja Hardy määrittelevät diskurssin käsitettä siten, että ilman diskurssia, ei ole sosiaalista todellisuutta ja ilman diskurssin ymmärtämistä emme voi ymmärtää omaa todellisuuttamme, kokemuksiamme tai itseämme. Diskursiivisen lähestymistavan tavoitteena on etsiä ja tarkastella, mikä on diskurssin ja todellisuuden välinen suhde. (Phillips & Hardy 2002, 2.)

Diskurssintutkimuksessa tutkitaan kielenkäyttöä ja perusajatuksena on, että kielenkäyttö on aina sekä kielellistä että sosiaalista toimintaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13). Diskurssi voidaan määritellä merkityksen tuottamisen käytännöksi, jolloin tietoa tuotetaan kielen välityksellä. Diskurssit ovat puhetapoja, ajattelutapoja ja tapoja representoida jokin kohde tai aihe. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 22-24, 53-57.) Diskursiivinen lähestymistavan avulla ei siis tutkita ainoastaan kielenkäyttöä ja diskurssit eivät ole pelkkää puhetta, vaan kielenkäyttöä tarkastellaan ennemminkin osana todellisuutta ja todellisuuden tuottajana (Jokinen 2016, 202-203). Diskursiivisen lähestymistavan keinoin tarkastellaan miten kieli konstruoi ilmiöitä sen sijaan, että tarkasteltaisiin kuinka se heijastaa tai paljastaa niitä (Phillips & Hardy 2002, 6). Diskurssilla on valtaa muokata käsityksiämme maailmasta sen sijaan, että se vain neutraalisti ilmaisisi asioita (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 52-53). Diskursiivisessa tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita tutkimaan kielenkäyttäjien yksilöllisiä tunteja ja ajatuksia, vaan kiinnostus kohdistuu tarkastelemaan sitä, miten toimijat tekevät asioita ymmärrettäväksi kielenkäytöllään. Eli näin ollen samaa ilmiötä on mahdollista tehdä ymmärrettäväksi monin eri perustelluin tavoin. (Suoninen 1999, 18.)

Kielenkäyttö nähdään käytäntönä, joka ei ainoastaan kuvaa maailmaa vaan luo merkityksiä ja samalla rakentaa, järjestää, muuntaa ja uusintaa sosiaalista todellisuutta, jossa elämme (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 21). Tätä näkökulmaa voidaan kuvata sosiaalisena konstruktionismina, sillä näin ollen kieltä käyttäessään yksilöt konstruoivat eli

merkityksellistävät kohteita, joista puhuvat (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 53; Phillips & Hardy 2002, 4-6). Phillipsin & Hardyn (2002) mukaan siinä missä muut kvalitatiiviset lähestymistavat pyrkivät ymmärtämään ja tulkitsemaan sosiaalista todellisuutta sellaisena kuin se esiintyy, niin diskursiivisen lähestymistavan keinoin pyritään selvittämään, miten sosiaalinen todellisuus on tuotettu (Phillips & Hardy 2002, 6).

Tapoja ja perinteitä soveltaa diskursiivista lähestymistapaa on useita (Phillips & Hardy 2002, 3). Yhteistä näille diskursiivisen soveltamisen perinteille on tietyt teoreettiset lähtökohdat. Näiden teoreettisten lähtökohtien mukaan kielenkäytöllä rakennetaan sosiaalista todellisuutta ja kielenkäytöllä nähdään olevan seurauksia tuottava luonne. Lisäksi näistä teoreettisista lähtökohdista tarkasteltuna on olemassa rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityssysteemejä, joihin toimijat kiinnittyvät. Lisäksi merkityksellisen toiminnan nähdään olevan aina kontekstisidonnaista. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 21, 203.) Diskursiivisissa lähestymistavoissa on tavoitteena diskurssin tunnistamisen jälkeen tutkia, miten sosiaalinen todellisuus aktualisoituu. Huomio kohdistuu siis repertuaarien ja diskurssien tuottamisen prosesseihin, eikä pelkästään merkityssysteemeihin. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 28.) Diskursiivisessa tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten toimijat tekevät asioita ymmärrettäväksi kielenkäytöllään. Tarkastelun keskiössä on tutkia millaiset kuvaukset erilaisissa tilanteissa ovat ymmärrettäviä ja millaisia tilanteita tai seurauksia kuvauksilla ja selityksillä rakennetaan. Ilmiölle ei pelkästään nimetä syitä, vaan tavat, joilla ilmiöitä kuvataan ja nimeetään, voivat olla tutkimuskohteita sellaisenaan. (Suoninen 1999, 18.)

Diskursiivisen lähestymistavan avulla kieltä tutkimalla tutkitaan myös sitä ympäröivää yhteiskuntaa ja kulttuuria sekä aikaa ja paikkaa. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, mihin laajempaan nuorten näkemykset ovat kytköksissä ja miten heidän näkemyksiään voidaan kääntää laajemmalle yhteiskunnalliselle kielelle. Diskursiivisen tutkimuksen yhtenä perusajatuksena voidaan ajatella olevan pyrkimys tietää kielen kautta enemmän yhteiskunnasta ja kulttuurista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13–14, 18, 22, 37.) Adams St. Pierren (2000) mukaan diskurssi ei voi olla ainoastaan kielellistä, sillä se järjestää ajattelutapoja toimintatavoiksi maailmassa (Adams St. Pierre 2000, 485). Kieli siis konstruoi asioita ja diskursiivisesta näkökulmasta kaikki sosiaalisen todellisuuden versiot ovat sosiaalisia rakennelmia eli konstruktioita. Näin ollen ei ole olemassa mitään ”oikeaa” todellisuuskäsitystä, jonka avulla olisi mahdollista kritisoida toisia vähemmän oikeiksi. Diskursiivinen tutkimus muuttaa ja haastaa itsestäänselvyyksinä pidetyt käsitykset siitä, mikä on tietoa ja todellisuutta. (Phillips

& Hardy 2002, 84.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tieto ei ole koskaan suljettua ja valmista, vaan kritiikille on aina tilaa (Adams St. Pierre 2000, 479 - 483). Mikäli diskurssi nähdään luonnollisena ja normaalina, hankaloittaa se diskurssin kyseenalaistamista ja ajattelua sen ulkopuolella. Toisinajattelu on kuitenkin aina mahdollista, sillä diskurssit eivät ole koskaan lopullisia tai suljettuja. (Adams St. Pierre 2000, 485; Ikävalko 2016, 99.)

Kiinnostukseni ollessa siinä, mistä tunnistamani diskurssit laajemmin kertovat, näyttäytyy diskursiivisuus myös valtaan ja tietoon kytköksissä olevana, sillä diskurssit antavat toisille subjekteille mahdollisuuden tulla lausumien subjekteiksi samalla kun se tekee toisista niiden objekteja (Adams St. Pierre 2000, 485; Ikävalko 2016, 99). Näin ollen tiedon diskurssit synnyttävät hallinnan kohteita ja erilaiset hallinnan tavat puolestaan tuottavat tietoa tuekseen (ks. Ikävalko 2016, 99 viitaten Alhaseen 2007, 194, 196). Elina Ikävalkon (2016) mukaan diskursiivisuuden näkökulma viittaa valtasuhteiden ja niissä subjekteille tarjoutuvien paikantumisten ja ”itseensä” liittyvien käsitysten muotoutumisen tarkasteluun (Ikävalko 2016, 98). Omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut näistä ”itseensä” liittyvien käsitysten muodostumisesta valtasuhteiden seurauksena. Tarkastelen miten nämä diskurssit kouluissa tapahtuvan ohjauksen ja oppilaiden näkemysten kontekstissa toimivat ja miten niitä säännellään ja toteutetaan sekä mistä ne laajemmin kertovat.

Kiinnostukseni tutkimukseni analyysivaiheessa kohdistuu siihen, millä tavoin nuoret muodostavat käsitystä itsestään ja asemastaan yhteiskunnasta ja minkälaisen valtasuhteiden vaikuttaessa. Tarkastelen ohjauksen merkitystä ja vaikutusta diskursseissa, joissa nuoret puhuvat ohjauksesta ja neuvottelivat sen kanssa. Analyysissäni tarkastelen missä suhteessa ympäristö ja muut reunaehdot ja eronteot vaikuttavat nuoren muodostaessa käsitystä itsestään ja asemastaan yhteiskunnassa. Tästä näkökulmasta tarkastelen, millaisissa diskursseissa nuoret puhuvat ohjauksesta ja millä tavoin itsen asemointi tiettyyn tilaan tai asemaan näyttäytyy näissä diskursseissa. Mikäli vallan ajatellaan olevan kytköksissä diskursseihin, voidaan diskursseissa tapahtuvien muutosten nähdä saavan aikaan muutoksia myös vallassa (Ikävalko 2016, 99). Tarkastellessani nuorten näkemyksiä ohjauksesta ja sitä kautta itsensä asemointia tiettyyn yhteiskunnalliseen asemaan, pohdintaani johdattelee ajatus siitä, millaisia toisinajattelun mahdollisuutta tässä merkityssysteemeissä on tai miten diskursseja voitaisiin muuttaa diskurssien ollessa muutettavissa olevia systeemejä. (Ikävalko 2016, 99; Adams St. Pierre 2000, 485.)

Diskursiivista lähestymistapaa hyödyntäessäni en tavoittele tutkimuksessani ”koko totuuden” selvittämistä tai yritä löytää absoluuttista ratkaisua mahdollisiin esiin nouseviin ongelmiin. Sen sijaan olen kiinnostunut tutkimuksessani siitä, mitkä merkitykset ovat vallalla, marginaalissa tai puuttuvia ja miksi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 11–14.) Diskursiivisessa tutkimuksessa tutkijan tulee tietoisesti valita ja perustella oma merkityksellistämisen tapansa ja paikantaa, mitä diskurssilla milloinkin tarkoittaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 26). Tämä antaa tutkijalle vapauden, mutta toisaalta myös vastuuta, sillä myös tutkija itse jatkuvasti tuottaa ja merkityksellistää kielenkäytöllään tutkimaansa kohdetta (Brunila 2009a, 39). Tiedostan tutkijana, että tutkimuksen aikana tekemäni rajaukset ja valitsemani aineisto, teorit ja metodit ohjaavat näkemään tutkittavan ilmiön tietyllä tapaa. Tämän lisäksi oma suhteeni tutkittavaan ilmiöön vaikuttaa mahdollisuuksiini toimia. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 31–37.) Diskursiivisessa tutkimuksessa tutkija ei siis koskaan ole täysin objektiivisessä asemassa suhteessa tutkittavaan aiheeseen.

## **5.4 Analyysiprosessin kuvaus**

Diskursiivisen tutkimuksen aineiston analyysiprosessiin sisältyy aineiston puhtaaksikirjoittamista, määrittelyä ja valikoimista. Analyysiä tehdessään tutkija etsii aineistostaan kaavoja tietämättään, miltä ne näyttävät tai mikä niiden merkitys tulee lopulta olemaan. Diskursiivista tutkimusta tehdessä tutkijan tulee lähestyä aineistoaan luottaen siihen, että löytää aineistostaan jotain tutkimustehtävänsä kannalta merkittävää. (Taylor 2001, 38.)

Keräsin oman haastatteluaineistoni melko aikaisessa vaiheessa tutkimustani, joten analyysiprosessini alkuvaiheessa en osannut vielä määrittää, mikä on aineistoni merkitys ja mitä loppujen lopuksi tunnistan merkittäväksi tutkimuskysymysteni kannalta. Aineistoa tuottaessani nauhoitin sekä nuorten ryhmäkeskustelut että opinto-ohjaajan haastattelun, jonka jälkeen kuuntelin nauhoitukset useaan otteeseen ennen varsinaisen analyysiprosessin aloitusta. Toisaalta tarkkaa aloituskohtaa aineiston analyysille on pysty määrittämään, sillä jo ryhmäkeskusteluiden aikana kirjasin itselleni keskustelun aikana ylös joitain asioita, jotka kiinnostivat minua tutkimusaiheeni kannalta. Ensimmäisen ryhmäkeskustelun pohjalta pystyin nostamaan esiin tutkimukseni kannalta tärkeitä asioita, joita nostin esiin toisessa ryhmäkeskustelussa. Toisaalta tästä huolimatta koin toisen ryhmäkeskustelun haastavammaksi ja sen edellyttävän enemmän keskustelun ohjausta.

Jo haastatteluja tehdessä ja myöhemmin myös kuunnellessa, oli aineistosta tunnistettavissa tiettyjä teemoja ja esiin nousevia vallitsevia ajatuksia, joihin tiesin vielä palaavani myöhemmässä vaiheessa tutkimustani. Nuorten ryhmäkeskustelut sekä opinto-ohjaajan haastattelun tehtyäni, kuuntelin nauhoitukset läpi useaan kertaan sekä litteroin haastattelut. Pyrin tekemään litteroinnit mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, sillä keskustelujen kulku oli vielä tuoreessa muistissani. Litteroin keskustelut aluksi hyvin tarkasti. Analyysini kohdistuessa keskustelussa esiintyviin diskursseihin, koin liian yksityiskohtaisen ja sanatarkan litteroinnin turhaksi tutkimusaiheeni kannalta. Tutkija muokkaa litterointitarkkuuttaan tutkimustehtävänsä mukaan ja arvioi, mikä on aiheen ja analyysin kannalta oleellista. (Juhila & Suoninen 1999, 240). Tämän vuoksi karsin turhia täytesanoja, joilla ei ollut aineiston sisällön kannalta merkitystä ja, jotka ainoastaan vaikeuttivat aineistositaattien lukemista. Näitä olivat esimerkiksi useaan kertaan toistuva ”niinku”. Puolestaan hermostuneet naurahdukset ja esimerkiksi pitkät hiljaisuudet merkitsin litteroinneissa, sillä ne kertoivat tilanteesta enemmän kuin pelkkä teksti. Naurun merkitsin litteroinneissa merkinnällä (naurahtaa) ja pidemmän hiljaisuuden kolmella pisteellä (...). Mikäli valitsin aineistositaattiin vain osan puheenvuorosta, merkitsin alkuun tai loppuun kaksi viivaa (--) siihen kohtaan, mistä poistin tekstiä.

Tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen ja haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi en käyttänyt aineistositaateissa haastateltavien nimiä. Nuorten puheessa esiintyneet nimet myös muutin. Nuorista käytin merkintää N ja numeroin heidät sen mukaan, monta heitä oli haastattelussa. Ensimmäisessä ryhmässä olivat haastateltavat N1-N6 ja toisessa ryhmässä haastateltavat N7-N11. Haastateltavien nimimerkin ja numeron perään merkitsin joko kirjaimen (Y) tai (P) selventämään sitä, oliko kyseessä yleislinjalla (Y) vai painotteisella linjalla (P) opiskeleva nuori. Opinto-ohjaajan haastattelussa käytin opinto-ohjaajasta merkintää O. Sekä nuorten ryhmäkeskusteluissa että opinto-ohjaajan haastattelussa käytin itsestäni lyhennettä H eli haastatteliija.

Haastattelut tehtyäni ja litteroituani nauhoitukset, aloin lukea aineistoa toistuvasti läpi. Lukemisen jälkeen aloin etsiä aineistosta esiin nousevia teemoja sekä toistuvia säännönmukaisuuksia, jotka nuorten puheesta oli tulkittavissa. Nimesin nämä alustavat teemat todella laajasti hyödyntäen tutkimukseni teoriaa apuna. Yliviivasin tietyt teemat eri väreillä ja näin ollen rajasin aineistostani tietyt teemat tarkemman lukemisen kohteiksi. Analyysiäni aloin rakentaa näiden teemojen kautta. Huomasin analyysini edetessä, että diskursiivista



lähestymistapaa sovellettaessa aineiston rajaaminen osoittautui yllättävän vaikeaksi. Toisaalta koin liian tarkkarajaisen rajaamisen myös tutkimustehtäväni kannalta epäoleelliseksi. Lopullisessa analyysissäni peilasin teemoja tutkimukseni teoriaan, josta esiin nousi vahvimmin autonominen vastuu päätöksenteossa ja asiantuntijuus, jotka muodostivat ikään kuin viitekehyksen, jonka puitteissa neuvottelu ohjauksen kanssa tapahtui.

Analyysiprosessiani voisi kuvata kaksivaiheiseksi. Ensin keskityin tarkastelemaan sitä, mistä nuoret puhuvat ja miten. Tämän jälkeen liitin nuorten puheen laajempaan diskursiiviseen todellisuuteen ja tarkastelin syvemmin millaisia merkityksiä tarkasteltava ilmiö saa haastateltavien kuvausten kautta. Kuljetin teoriaani mukana ja peilasin tuloksiani siihen läpi analyysiprosessin. Diskursiivista lähestymistapaa soveltaessani keskityin omassa tutkimuksessani tarkastelemaan haastateltavien kielenkäyttöä sellaisena kuin se haastattelutilanteessa esiintyy. Diskurssianalyttiselle tutkimukselle ominaisella tavalla pelkän kielenkäytön tarkastelun sijaan keskityn huomioimaan myös kielenkäyttökontekstia sekä siihen kytkeytyviä laajempia tekijöitä ja jännitteitä. Havainnoin myös tarkemmin, millaisia vaikutuksia ja seurauksia kielenkäytöllä on. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14.)

Erityisesti haastatteluaineistoa analysoidessa diskurssien merkitys sosiaalista todellisuutta rakentavina mekanismeina korostuu. Haastatteluaineistoa analysoidessani tarkasteluni kohdistui muun muassa siihen, millä tavoin puheen ja kielen avulla tuotetaan erilaisia hierarkisia asetelmia haastateltavien keskuudessa ja suhteessa ympäröivään maailmaan sekä miten näissä asetelmissa rakennetaan todellisuutta ja neuvotellaan keskenään. Näin ollen puhetta ei voida tarkastella sosiaalisista odotuksista ja paineista vapaana tilana (Jokinen ym. 2016, 201-207). Tutkimushaastattelun diskursiivisessa analyysissä olennaista on sen välittämän tiedon näkeminen kontekstuaalisina, tilannesidonnaisina kuvauksina haastattelussa käsitellyistä aiheista (Pietilä 2010, 214).

Analyysin edetessä mieleeni nousi useita kysymyksiä ja pohdintoja liittyen siihen millaisessa diskurssissa nuoret puhuvat ohjauksesta ja ammatinvalintaan liittyvästä päätöksenteosta ja mistä tämä on seurausta? Toisaalta minua kiinnosti myös millaisia käsityksiä nuoret muodostavat itsestään ohjauksen kontekstissa. Diskursiivista lähestymistapaa sovellettaessa voidaan diskurssien merkitys tulkita nimenomaan todellisuutta tuottavana, ei todellisuutta heijastavana (Jokinen ym. 2016; Phillips & Hardy 2002, 6). Näin ollen pohdin myös, millaista todellisuutta rakennetaan nuorten puheessa ohjauksesta ja ammatinvalintaan liittyvästä

päätöksenteosta? Onko nuorten rakentama todellisuus ja puhe ohjauksesta ja ammatinvalintaan liittyvästä päätöksenteosta linjassa sen kanssa, mihin ohjauksella nykypäivänä uusliberalistisen eetoksen vallitessa pyritään? Ja mihin ohjauksella pyritään ja millaisia seurauksia sillä on laajemmassa kontekstissa tarkasteltuna? Kysymysten ja ajatusten tulva edellytti minulta tutkijana kysymysten rajaamista ja oleellisimman löytämistä. Näin ollen tutkimukseni analyysiä johdatti kysymys: mistä aineistosta tunnistamani diskurssit laajemmin kertovat? Tähän pyrin löytämään vastauksia kolmen tarkemman tutkimuskysymyksen avulla, joiden tuloksia esittelen seuraavassa tarkemmin.

## 6 Nuoret ja ammatinvalintaa koskeva ohjaus

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, jonka avulla tarkastelen, millaisia näkemyksiä peruskoulun yhdeksännellä luokalla olevilla nuorilla on ammatinvalintaan liittyvästä ohjauksesta. Tarkastelen aineistoni perusteella tutkimukseni teoriaosuuteen peilaten, millä tavoin ohjausta kuvataan nuorten puheissa. Lisäksi selvitän, millaisissa diskursseissa nuoret haastatteluaineistoni perusteella puhuvat ohjauksesta.

### 6.1 Ohjaaja asiantuntijana

Haastatteluaineistosta nousi esiin ohjaajan asiantuntijuuden merkitys. Nuorten puheesta oli tulkittavissa, että ohjaaja nähtiin asiantuntijana sekä auktoriteettina, joka koettiin tärkeäksi. Tässä diskurssissa ohjausta arvostettiin ja ohjaajan tukea pidettiin tärkeänä. Asiantuntijadiskurssissa korostui se, että ohjaus nähtiin asiana, jota nuori tarvitsee löytääkseen oikean reitin jatkaessaan peruskoulusta toiselle asteelle. Oppilaiden puheessa korostui ohjaajan merkitys eri ammatteihin ja koulutukseen liittyvän tiedon jakajana. Ohjaajan nähtiin olevan neuvoja ja tarjoavan ideoita ja ohjeita eri ammatteihin ja koulutusaloihin liittyviin kysymyksiin.

N1 (Y): ”-- mun mielestä me ollaan saatu aika hyvin, että se on neuvonu, että ku on keskusteltu, että mitä haluaa tehdä ja tälleen. Ja esim. lukioistakin jopa ehkä kertonu, että minkälaista siellä on ja tälleen, että mun mielestä tosi hyvin on opo ollu tässä aiheessa, tukena.”

N6 (Y): ”Noo just niis, voiks niitä sanoo yksityisiks tapaamisiks opon kaa, ni siellä se on niinku ohjannu sua, et mikä kiinnostaa. Jos sulla on joku korkeempi ammatti, just vaikka niinku...mikä se on se, nyt mä unohin sen ammatin (naurahtaa), joku sellane ei terapeutti, mut se...”

H: ”Psykologi?”

N6 (Y): ”Just se! Psykologi, et sitte niinku kyl kannattaa mennä lukioon, et pääsee yliopistoon helpommin, et kyl amikseenki voi mennä, mut jos meet lukioon ni sun on helpompi päästä yliopistoon ja sit sä voit niinku, olla se, psykologi.”

Yhteiskunnassamme ohjauksen merkitystä oppilaan, koulun ja yhteiskunnan näkökulmista korostetaan ja ohjauksen tavoitteeksi kuvataan pyrkimystä nuoren laaja-alaiseen ja kokonaisvaltaiseen tukemiseen (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 228; POPS 2014, 442). Ohjauksesta voidaan puhua diskurssissa, jossa ohjaaja ymmärretään asiantuntijana. Ohjaajan vastuulla on tukea nuorta tämän jatko-opiskelusuunnitelmissa sekä valinta- ja päätöksentekotilanteissa (Väyrynen 2011, 122). Asiantuntijadiskurssiin kuului ajatus siitä, että ohjaajaan

luotettiin ja ohjaajan odotettiin tarjoavan keinoja ja vaihtoehtoja, jos päätöksenteossa koki itse hankaluuksia. Asiantuntijuus nähtiin myös suoruutena ja vastausten antamisena ja sitä arvostettiin.

N6 (Y): ”Nii, et jos ei niinku ite vaik tiä, et mitä haluu, niin sit se vaan niinku ehdottaa jotain. Se ehdottaa kaikkee mahdollista periaattees ja sit sä voit ite siitä päättää.”

N1 (Y): ”Mä tykkään siit, et mejän tää opo on silleen hyvällä tavalla tässä hakusysteemissä silleen tylyn suora, että se kyllä sanoo suoraan. Ei oo just semmost, mitä normaalisti on sitä, et kuuntele ittees. Se kyllä sanoo, että mitä kannattais tehdä ja tälle.”

Ohjaajan tehtävänä on tukea nuorta tavoittelevaan yhteiskunnallisesti hyvinä ja oikeina pidettäviä asioita, kuten koulutusta ja työtä. Sultan (2014) mukaan ohjaajat kantavat institutionaalista vastuuta, jonka kautta väistämättä toteutetaan julkista politiikkaa. Näin ollen ohjaaja asemoituu tilaan, jossa hänellä on mahdollisuus tukea, kuunnella ja kohdata nuori, mutta toisaalta myös käyttää valtaa ja kontrollia (Mäkinen & Halonen 2017, 152). On siis ohjaajan harkinnan varassa, miten hän tätä valtaa käyttää.

Ohjaajan asiantuntijuuden korostaminen näyttäytyi nuorten puheissa myös siten, että nuoret odottivat ohjaukselta omien päätöstensä hyväksymistä ja varmistamista. Ohjaaja nähtiin jonkinlaisena ylemmän tahon varmistajana näille ajatuksille. Usein nuorella oli ajatus siitä, mitä hän halusi tehdä ammatinvalinnan suhteen, mutta kaipasi ohjaajalta vielä hyväksyntää päätökselleen. Oppilaanohjausta tarkasteltaessa on keskiössä myös ohjaajan ja sitä kautta yhteiskunnan sekä oppilaan vastuu päätöksistä ja valinnoista. Ohjaaja neuvottelee sen kanssa, mikä on oikeanlaista ja eettisesti hyväksyttävää neuvontaa ja ohjausta (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 232). Esimerkiksi seuraavan aineistoesimerkin haastateltava oli päättänyt hakeutua opiskelemaan turvallisuusalaa, mutta oli siitä huolimatta käynyt viidessä henkilökohtaisessa keskustelussa opinto-ohjaajan kanssa. Haastateltava kaipasi opinto-ohjaajan tukea ja hyväksyntää päätökselleen, sillä koki ympäristön asettamat ulkoiset paineet niin voimakkaina.

N4 (Y): ”Kaikki sanoo mulle, et mee lukioo, ihan kaikki.”

H: ”Siis tarkoitatko opettajat vai niinkun kaverit vai?”

N4 (Y): ”Niinku lukion ruotsinopettajat ja jotkut ihme sedät, mille mä en ikinä puhu (nauhaa). Ihan kaikki.”

N4 (Y): ”Niin mä en oikee haluu mennä lukioon, koska mä pelkään, et se on vähän niinku ysiluokka, mutta vaan vaikeampi. Siis kyl mä ihan hyvin pärjään, mutta ei mua kiinnosta.”

N1 (Y): ”Minäläinen keskiarvo sulla on?”

N4 (Y): ”noh en mä nyt...9,33.”

H: ”Luuletko, et ku sä sanoit aikasemmin, että kaikki sanoo sulle, että mee lukioon, ni johtuu just tosta, kun sulla on niin hyvä keskiarvo?”

N4 (Y): ”Joo, et mä oon niinku liian hyvä muka amikseen, mutta en mä nyt nää miten siellä vois olla muka liian hyvä, se on vähän erilaista.”

Uusliberalistisen eetoksen mukaan ihanteellisessa tilanteessa jokaisen tulisi pyrkiä omia resurssejaan ja potentiaaliaan vastaavalle koulutuspolulle ja tehdä oikeita ja kauaskantoisia ratkaisuja. Edellä mainitussa esimerkissä oppilaan omat näkemykset resursseistaan olivat ristiriidassa muiden tahojen kanssa ja näkemykset siitä, mihin hänen tulisi hakeutua opiskelemaan, erosivat toisistaan. Yhteiskunnassamme odotetaan nuorelta kykyä päätöksentekoon ja itsenäiseen toimijuuteen, mutta toisaalta tämä toimijuuden ja päätöksenteon tila on hyvinkin rajattu ja nuoren odotetaan tekevän ”oikeita” ratkaisuja nimenomaan yhteiskunnan näkökulmasta tarkasteltuna (Mertanen & Brunila 2018; Brunila 2012; Brunila 2014; Lappalainen ym. 2010, 4).

## 6.2 Päätöksenteko omalla vastuulla

Aikaisempien tutkimusten perusteella individualistisuutta korostavan koulutuspolitiikan kontekstissa ohjauksesta puhutaan diskurssissa, jossa yksilö nähdään autonomisena päätöksentekijänä ja päätökset yksilön ominaispiirteistä nousevina (Haapala-Samuel 2008; Lappalainen ym. 2010, 4). Tästä autonomisesta vastuusta ja päätöksenteosta puhuttiin haastatteluaineistossani kahdella eri tavalla. Toisessa puhetavassa korostui näkemys siitä, että autonomia vastuu tuntui ahdistavalta.

N6 (Y): ”Toi meidän opo on just hyvä, et se niinku ohjaa meitä, mut mä mietin, et jos jossain muis kouluis opot on sellasii, et (matkii opoa) kuuntele ittees, et niinku (matkii opoa) mieti mitä sä haluat elämältä, et sitte pistetään kaikki taakat periaattees omalle niskalle, et sit se on vähän huono.”

N4 (Y): ”No kylhän sitä tukee saa, jos kysyy. Et niinku jos et sä kysy, ni sithän sä oot vähän hukassa.”

Yleislinjan ja painotteisen linjan oppilaiden puheissa oli tulkittavissa eroja käsiteltäessä autonomista päätöksentekoa. Yleislinjalla opiskelevien puheissa autonominen päätöksenteko sai negatiivisia vivahteita ja valintojen kanssa yksin jääminen koettiin stressaavaksi. Tuen saamisen ja neuvojen kysymisen koettiin usein jäävän omalle vastuulle. Individualistisuutta korostavan koulutuspolitiikan kontekstissa yksilö on itse vastuussa omista päätöksistään, mikä on osalle nuorista ideaali tilanne ja mahdollisuuksien paikka koulutusvalintoja tehtäessä. Tällöin kuitenkin myös valintojen riskit jäävät nuoren omille harteille, mikä asettaa suuren vastuun yksilölle. (Lappalainen ym. 2010, 4; Mertanen & Brunila 2018; Brunila 2012; Brunila 2014.)

Toisessa puhetavassa autonominen vastuu koettiin mahdollisuutena toteuttaa omia unelmia. Tämän puhetavan voidaan nähdä mukailevan uusliberalistisen eetoksen ideaalia. Painotteisen linjan oppilaat puhuivat *unelmien* ja *tavoitteiden* seuraamisesta ja toteuttamisesta. Autonominen päätöksenteko näyttäytyi painotteisen linjan oppilaiden puheissa vähemmän negatiivisena ajatuksena kuin yleislinjan oppilaiden puheissa. Päätökset ja valinnat nähtiin omina ja ohjaus tukena ja kannustuksena siinä rinnalla.

N8 (P): ”Jos on just se tavoite tai unelma, mihin haluu päästä, ni vähä sen mukaan. Ja sit niinku oikeesti voi vähä aatella, et minne haluu ite.”

N10 (P): ”Se on niinku ihan ysiluokan alust asti ollu sillee, et kannattaa nyt niinku tsempata, jos on joku tavoite, mihin haluaa. Kaikki on ollu ihan kannustavia, et pääsee eteenpäin.”

Aineistosta oli tulkittavissa selkeitä eroavaisuuksia painotteisen linjan ja yleisen linjan oppilaiden puheissa. En ollut kerännyt etukäteen taustatietoja nuorten sosiaalisesta taustasta tai heidän vanhempiansa koulutustaustasta. Aikaisempaan kirjallisuuteen ja teoriaan viitaten voi aineistoa tarkastella sen pohjalta, että painotteiselle linjalle eli muualle kuin lähikouluunsa hakeutuvat opiskelemaan lapset ja nuoret, joiden vanhemmat tiedostavat painotteisen linjan tarjoamat koulutuksellisen erottautumisen mahdollisuudet (Kalalahti 2014, 17; Kalalahti & Varjo 2016, 33; Whitty 2002). Tämän lisäksi nuoret itse kertoivat haastattelussa omista taustoistaan ja esimerkiksi vanhempiansa koulutuksesta ja ammateista. Näin ollen painotteisella linjalla opiskelevat nuoret tulivat pääosin jo lähtökohtaisesti taustasta, joka tukee heidän kilpailukykyään koulutusmarkkinoilla. Painotteisen linjan oppilaiden puheissa näkyi omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin luottaminen. Lisäksi painotteiselle linjalle hakeutuminen edellytti erityistä harrastuneisuutta. Myös tästä näkökulmasta tarkasteltuna tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen tuntui heistä mahdollisesti luontaisemmalta.

## 7 Nuoret, ohjaus ja päätöksenteko

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni eli tarkastelen, miten nuoret neuvottelevat peruskoulussa tarjotun ammatinvalintaa koskevan ohjauksen ja päätöksenteon kanssa. Kiinnostukseni on siinä, millä tavoin nuoret suhtautuvat saamaansa ohjaukseen. Tarkastelen, millaisissa diskursseissa nuoret puhuvat käsiteltäessä peruskoulun aikana tarjotun ohjauksen merkitystä päätöksenteon kannalta.

### 7.1 Kohti päämäärätietoisuutta

Haastatteluaineistosta oli tulkittavissa, että ohjauksen ja päätöksenteon kanssa neuvotteluun vaikuttivat vahvasti näkemykset omista tavoitteista ja päämääristä. Mikäli nuorella oli kiinnostuksenkohteisiinsa tai elämäntilanteeseensa liittyvät perustelut päätökselleen, näkyi puheessa se, että päätöksenteko koettiin helpoksi. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna ohjaus ei ollut nuorten puheissa päätöksenteon kannalta keskiössä. Ohjauksen tehtävänä oli tukea nuoren päätöstä ja tarjota apua tarpeen vaatiessa.

N3 (Y): ”Omat mielenkiinnot vahvistaa sitä päätöstä, et mihin haluu mennä. Esimerkiks, ku mä oon menossa johonki musiikkipainotteiseen lukioon, ni sielhän sit just opiskellaan musiikin teoriaa ja historiaa ja semmost, mikä niinku kiinnostaa mua.”

N5 (Y): ”Mä ite kelasin lukioon ja mä tiedän jo mitä must tulee isompana, biokemisti, ni sit sen jälkeen viel yliopistoon.”

N11 (P): ”Mä ainaki lukion jälkee haluan lääkäriksi, et sit ku tuol (oppilaitoksen nimi anonymisoitu) pystyy niil kielil jättää jotai aineit pois, mitä mua ei kiinnosta. Ni sit mä voin ottaa enemmän niinku jotain sellasii, mitä mä tarviin tulevaisuudes enemmän, just sillee niinku fysiikkaa ja kemiaa ja matikkaa ja tällee.”

Erityisesti painotteisen linjan oppilaiden puheissa korostui itseluottamus ja kunnianhimoinen näkemys omasta valinnasta ”oikeana”. Päätöksenteosta puhuttiin helppona ja valinnoista selkeinä. Joskus ohjauksesta puhuttiin ikään kuin sivuseikkana oman päätöksen ollessa niin selkeä. Yleislinjan oppilaiden puheissa näkyi itsen asemointi tilaan, jossa tavoiteltiin sitä, mihin omat kyvyt riittävät. Usein myös ohjauksen ja tuen kaipaus korostui yleislinjan oppilaiden puheissa enemmän. Tämä näkemysero painotteisen linjan ja yleislinjan oppilaiden välillä nousi esiin haastatteluaineistosta melko selkeästi, vaikkakin molempien ryhmien puheissa esiintyi myös erilaisia näkemyksiä.

N9 (P): ”No sillee mul ne opo-tunnit ei hirveesti oo vaikuttanu. Mul on ollu aika selkee jo aika pitkää se reitti, mitä mä haluun tehdä mun tulevaisuudessa ja tälle, et ei mul sillee oikeestaa oo ollu ees vaihtoehtoi niinku mihinkää muuhu, ku lukioon.”

N9 (P): ”Joo ja sitte, ku on sillee unelma just, et pääsee lääkiksee ja sillee mahdollisimman aikasin. Jos mä menisin niinku jonnekki muualle, ku lukioon, ni sit se niinku vaa pitkittyis se unelman saavuttaminen ja tälle.”

N3 (Y): ”Mul on just toistepäin, ku (nimi anonymisoitu). Mul on hirveen huono keskiarvo, mut mä pyrin silti pääsemään lukioon, koska mä haluun sinne.”

H: ”Okei, no millasii vinkkejä sä oot saanu?”

N1 (Y): ”Mä oon vaan niinku saanu vinkkei, et mun pitäis korottaa mun keskiarvo ja sit niinku yrittää enemmän. Ja sit ei pääse niinku kaikkiin hienoihin lukioihin, minne kaikki muut menee, niinku vaik Sibeliukseen. Mut e-ei se niinku haittaa, ku e-ei mun tarte mennä just siihen parhaimpaan lukioon, ku vaa siihen, mis mä pärjään ja mis mä en pala loppuun.”

Edellä mainitussa aineistoesimerkissä kyseinen yleislinjan oppilas oli päättänyt hakea lukioon. Hän kuitenkin käytti puheessaan sanaa ”hieno” eli oli näin ollen jaotellut lukiot hienoihin ja ei niin hienoihin lukioihin. Samalla nuori oli asemoinut itsensä asemaan, jossa ei kuulunut niihin, jotka hakevat näihin hienoihin lukioihin. Haastateltavan puheesta oli tulkittavissa hänen neuvottelevan ohjauksen kanssa siten, että hän kokee ohjauksen tarjoavan hänelle itsestään selviä vinkkejä, mitä tarvitaan päästäkseen ”hienompaan” lukioon, sillä tämänhetkiset saavutukset eivät riittäneet. Haastateltavan puheesta oli kuitenkin tulkittavissa, että hän oli jo tehnyt päätöksen siitä, ettei edes pyri näihin ”eliittilukioihin”, vaan hänen näkemyksensä omasta asemastaan oli hyvin vahva ja selkeä.

Keskustelun jälkeen jäin pohtimaan, mistä näkemys omasta yhteiskunnallisesta asemasta on seurausta? Kilpailukykyä tukevalla taustalla saattaa olla vaikutusta siihen, miten ohjaus koetaan. Koulutuksen periytyvyydestä on tehty Suomessa runsaasti aikaisempaa tutkimusta. Kalalahden (2014) mukaan koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo mahdollistuu yhteiskunnan järjestelmätason lisäksi yhteiskuntaluokissa (Kalalahti 2014, 18). Kolben (2010) mukaan voidaan puhua yhteiskuntaluokista, sillä koulutus on yhä edelleen yksi vahvimista ennustajista näihin yhteiskuntaluokkiin sijoittumisessa (Kolbe 2010). Aikaisempien tutkimusten mukaan edellisellä sukupolvella on merkitystä seuraavan sukupolven koulutusaseman saavuttamiselle (Kalalahti 2014, 18). Lisäksi muodollisesti kaikille avoin ja tasalaatuinen koulutus on johtanut koulutustason nousuun ja näin ollen lisännyt myös koulutuskilpailua sekä perhetaustan vaikutusta koulusaavutuksille (Kalalahti 2014, 18; Baker 2006, 172-179). Tämän tutkimuksen tulosten tarkastelussa pohdin väistämässä myös perhetaustan vaikutusta



nuorten puheissa sekä itsen asemoinnissa. Jo valmiiksi kilpailukykyä tukevasta taustasta tulevien nuorten puheessa korostui kokemus siitä, että he saivat tukea ja kannustusta. Epävarmemmin päätöksentekoon suhtautuvien nuorten puheessa kannustuksesta ei puhuttu.

## 7.2 Alati läsnä oleva epävarmuus

Tarkastellessani miten nuoret neuvottelevat ohjauksen ja päätöksenteon kanssa, välittyi nuorten puheesta toisaalta myös epävarmuus. Tällöin neuvottelu ohjauksen ja päätöksenteon kanssa tapahtui kahdella eri tapaa, toisaalta huolettomuuden ja toisaalta stressaantuneisuuden kautta. Olen niputtanut nämä epävarmuuden alle, sillä molemmissa korostui vahvasti epävarmuus tulevaisuudesta. Stressi valintatilanteesta näkyi nuorten puheessa siten, että ohjaukselta haettiin vastauksia ja tukea haastavan tuntuiseen päätöksentekoon.

N4 (Y): ”Mä oon stressannu tästä jo seiskaluokasta asti (naureskelee hermostuneesti).”

H: ”Sä oot käyny viidessä (opo-tapaamisessa), miks sä oot käyny niin monessa?”

N4 (Y): ”Koska mä mietin juttuja vähän liian pitkälle ja mä en oikeen tiä mihin mä haen.”

Edellä mainitun aineistoesimerkin haastateltava oli aiemmin haastattelussa sanonut hakevansa opiskelemaan turvallisuusalaa, mutta haastattelun edetessä hänen puheistaan oli tullut kattavissa epävarmuutta ja stressiä päätöksestä. Myös havainnoidessani erään oppilaan ja opinto-ohjaajan välistä yksilökeskustelua, epävarmuus päätöksestä korostui oppilaan puheissa. Kyseisellä oppilaalla oli useita eri vaihtoehtoja lukiovalinnasta, jotka vaihtuivat keskustelun aikana useaan kertaan. Näihin valintoihin hän halusi saada ohjaajalta vastauksia, neuvoja ja varmistusta. Keskustelussa ollut oppilas myös sanoi haluavansa lääkäriksi, mutta toisaalta vaikutti epävarmalta myös tämän suhteen. Lääketieteellisten opintojen mahdollisuutta pohdittiin opinto-ohjaajan kanssa tämänhetkisen koulumenestyksen perusteella ja tulittiin siihen tulokseen, että arvosanoja tulisi korottaa vielä. (Oppilaan ja opinto-ohjaajan yksilökeskustelu 28.2.2018.) Nämä kaksi edellä kuvaamaani esimerkkiä yleislinjan oppilaiden puheista tukevat ajatusta siitä, että kyseisessä koulussa vallitsee jonkinlainen vahva menestymisen eetos painotteisine luokkineen, mikä asettaa paineita ja stressiä myös yleislinjan oppilaille. Tämä puolestaan näyttäytyi päätöksenteossa ja ohjauksen kanssa keskusteltaessa epävarmuutena ja tarpeena saada ohjaajalta vastauksia ”oikeaan” päätökseen. Myös aiemmassa kirjallisuudessa on käsitelty sitä, kuinka koulutuksen ollessa myös kilpailun kohteena,

edellyttää se yksilöltä resursseja kilpailukyvyn ja tehokkuuden ylläpitämiseen (Silvennoinen ym. 2016, 15).

Uusliberalistinen eetos on asettanut nuoret asemaan, jossa heidän oletetaan tekevän näitä ”oikeita” ratkaisuja. Toisaalta tämä tarkoittaa valinnanvapautta ja toisaalta lisääntyvää vastuuta, mikä asettaa osan nuorista ideaaliin tilanteeseen ja osan puolestaan epävarmuuden partaalle (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016). Aineistosta poimimani neuvottelutyylit *päätäväisyys* ja *epävarmuus* mielestäni kuvastavat uusliberalistisen eetoksen valtaa myös koulutuksessa. Mikäli nuoren resurssit tukevat päätöksentekoa, hän on ideaalissa tilanteessa, mutta muutoin epävarmuus kasvaa (Lappalainen ym. 2010).

Nuorten puheessa oli tulkittavissa myös päätöksenteon keskeneräisyyttä ja hapuilua eri vaihtoehtojen välillä. Seuraavasta aineistoesimerkistä on tulkittavissa yleislinjan oppilaan painottelevan omien kiinnostuksenkohteidensa ja toisaalta omien kykyjensä kanssa. Haastateltavalle oli selkeää, että hän hakee ammatilliseen oppilaitokseen, mutta alavalinta oli vielä epäselvä. Toisaalta media-ala kiinnosti haastateltavaa, mutta toisaalta hän puhui paljon myös sosiaalialasta, vaikkakin myös epäröi sen suhteen.

N6 (Y): ”no mulla taas ehkä niinku just joku ammattikoulu, varmaan just joku sosiaaliala ja media-ala. Mä en tiä niinku mitään tiettyjä kouluja, mutta sellasii, mihin mä pääsen (nauhahtaa hermostuneesti) ja sitte sellasii, mis on se ala, mikä kiinnostaa mua.”

N6 (Y): ”No mä yritän ettii kaikkii aloja netistä, et sitku mä haluun niinku sosiaalialalle, mut jotkut on sillee ”se on lähihoitaja”, mä oon sillee niinku ei lähihoitajaks. Sit just media-ala ja siel on kaikkee niinku tollast tietokoneeseen liittyvää ja digitaalista ja sivujen tekemistä ja nii, se ei oo mun vahvuus. Mä mietin just valokuvausta, et se niinku kiinnostaa.”

N6 (Y): ”No mul on just se sosiaaliala...mä tykkään olla ihmisten kaa tekemisissä ja näin ja se on kiva puhuu ja tälleen. Sit mä mietin just, et lukio ei ehkä oo mun juttu, koska mä en oo niinku mikään pro niinku näis lukuaineis ja tälläis, just niinku näis teoria-aineissa kaikist eniten, ni ei onnistu.”

Uusliberalistista eetosta kuvaa tehokkuuden ja tuloksellisuuden ideaali (Silvennoinen ym. 2016, 15). Tätä voidaan tarkastella myös näkökulmasta, jossa tehokkuuden ideaalin voidaan nähdä osaltaan vahvistavan ammatillista ja koulutuksellista segregaatiota (ks. myös Hynninen & Juutilainen 2006, 12-13). Tehokkuuden takaamiseksi on ammatinvalintaansa epäröivät nuoret tästä näkökulmasta tarkasteltuna kenties kannattavampaa ohjata sukupuolen mukaan nais- ja miesvaltaisille aloille. Edellä mainitussa aineistoesimerkissä tyypillisesti miesvaltaiselle media-alalle hakeutuminen olisi ollut epätyypillisempi valinta, jolloin oman

polun etsiminen olisi saattanut kestää mahdollisesti pidempään kuin tyypillisessä valinnassa. Näin ollen kyseistä yksilöä oli ohjattu hakemaan sosiaalialalle, mikä on todettu helpoksi ja ”tehokkaaksi” väyläksi naissukupuolta edustaville yksilöille, joille ammatinvalinta on vielä epäselvää.

Nuorten puheista oli tulkittavissa myös sosiaalisen taustan vaikutus valintoihin, mitä on sivuttu myös aiemmassa kirjallisuudessa (Kalalahti 2014, 18; Baker 2006, 172-179; Antikainen, Rinne & Koski 2013, 103). Vanhempien sosiaalisella ja koulutustaustalla sekä heidän antamallaan esimerkillään näytti olevan vaikutusta siihen, millä tavoin nuoret neuvottelivat ohjauksen ja päätöksenteon kanssa. Menestyneemmästä ja kilpailukykyisemmästä taustasta tulevat oppilaat neuvottelivat ohjauksen ja päätöksenteon kanssa luontevammin, kun taas epävakaaammasta sosiaalisesta taustasta tulevat epäröivät päätöksenteossa enemmän.

N6 (Y): ”Munki äiti ei oo niinku ees käyny lukioo tai amista, et se oli kotona ja sitte kesätoissa kesällä ja sit vuoden oli vaan kotona, mut sit se löys töitä, meni töihin ja niin... Sit mun äiti on silleen, et sille on niinku ihan sama meenks mä niinku lukioon vai amikseen, kunhan mä niinku opiskelen, et saan hyvän työn sitte.”

N9 (P): ”Mun iskä on kyl ainaki sillee, et ainaki se aina yrittää koko aja kehitty sillee työelämäs niinku ylöspäin. Kyl mäki aattelen sen enemmän sillee, et sä et oo niinku samas työs neljäkymment vuotta, vaa sä yrität päästä koko aika paremmaks.”

Epävarmuus tulevaisuuden valinnoista näyttäytyi nuorten puheissa myös huolettomana suhtautumisen päätöksentekoon. Toisaalta huolettomuus sisälsi epävarmuutta omasta päätöksestä, mutta päätöksenteko näyttäytyi kuitenkin asiana, jota voi vielä muuttaa ja, joka ei ole lopullista. Ohjauksen koettiin tukevan tätä näkemystä ja tarjoavan vastauksia ammatinvalinnassa askarruttaviin kysymyksiin. Nuorten puheista oli myös tulkittavissa helpottuneisuus siitä, että vaikka päätös tuntui isolta, niin se ei kuitenkaan ollut lopullinen.

N6 (Y): ”Alussa must tuntu, että tosi iso päätös, mut sit nyt, ku on saanu vähän enemmän selvää asioista, nii opo kai sano jotain, että vaik sä meet amikseen, ni sä voit silti päästä yliopistoon ja kaikkee tällästä.”

N3 (Y): ”Ja sithän voi aina myöhemminki niinku aikuisenaki hakee johonki lukioon, ni sit vaa käy sen niinku aikuislukion.”

N4 (Y): ”Et onhan tää tavallaan iso päätös, mut sen voi aina tavallaan muuttaa.”

N3 (Y): ”Sen voi päättää uudestaan.”

N6 (Y): ”Siis kyl meille opo kai sano sitäki, et jos sä meet amikseen ni sä voit viel sen jälkeen mennä ammattikorkeakouluun. Nii ja sit, jos sä vaik opiskelet kokiks, catering-alalla, niin sä voit siit viel vaihtaa vaik ammattikorkeakoulussa johki muuhun, et se ei oo niin tarkka just.”

N8 (P): ”Sit se on siel opo-tunneil niinku käyny selväks, et ku sä lukion jälkeen voit sit kuitenkin käydä sen ammattikoulun läpi ja...ni eikä se nyt sillee oikeesti oo kiire.”

Aineistosta oli havaittavissa, että ammatinvalinnan ja päätöksenteon koettiin tulevan yllättävästi ja siihen ei oltu keretty tarpeeksi valmistautua, vaikka siitä oltiinkin alettu puhua jo yläasteen alussa. Sekä painotteisen linjan että yleislinjan oppilaiden puheessa korostui se, että päätöksenteko tulee nopeasti ja siihen ei kerkeä valmistautua riittävästi. Painotteisen linjan oppilaiden puheessa korostui puhe ensisijaisesta valinnasta ja tämän lisäksi neljästä muusta vaihtoehtoista ”varmoina” vaihtoehtoina. ”Varmoista” vaihtoehtoista ei yleislinjan oppilaiden keskustelussa puhuttu lainkaan.

N8 (P): ”Kyl siin nyt niinku kiveen hakattu on ne ekat valinnat, et mihin oikeesti halua. Mut sitte niinku just, et mitkä sä laitat sinne niinku varmaks, nii niist on kyl vähä epävarma olo.”

N9 (P): ”Mut sit, jos ei sinne pääse, ni sit ne varavalinnat tai ne varmat koulut mihin pääsee, niin ne on vähä sellasii, mihi tulee niinku kavereita. Et sit sil ei oo enää mitää välii (naurah-taa).”

Erityisesti painotteisen linjan oppilaiden puheissa korostui toive siitä, että intensiivisempi ohjaus arvosanojen korotukseen ja niiden merkitykseen liittyen aloitettaisiin jo aiemmin. Yleislinjan oppilaiden puheessa näkyi se, että päätöksenteko tuli yllättäen ja päätöksen kanssa koettiin olevan enemmän omillaan. Sekä painotteisen että yleislinjan oppilaiden puheissa lukiosta puhuttiin vaihtoehtona, joka tarjoaa lisää aikaa ammatinvalinnalle.

N8 (P): ”Niit opo-keskustelui vois olla useemmin täs ysiluokal. Just, et mitkä aineet on sellasii, et mitkä on mahdollisii nostaa niinku numeroo ylöspäin ja mitkä ei.”

N6 (Y): ”Mä aloin vast hiihtolomal, nii viime viikol aloin vast oikeesti miettii, et niinku sitte.”

N8 (P): ”Emmä tiiä, ehkä se on niinku silleen, et se lukio on just sillee se kolme-neljä vuotta, et saa niinku oikeesti miettii, et mikä sit halua olla isona.”

N9 (P): ”Lisää aikaa siihe.”

N10 (P): ”Niinku sillee aika harva kuitenkin tietää viel täs vaihees.”

Aineistosta oli tulkittavissa, että nuorten näkemykset ohjauksesta vaikuttivat siihen, millä tavoin he neuvottelivat ohjauksen ja päätöksenteon kanssa. Autonominen vastuu päätöksistä

koettiin nuorten puheissa kahdella eri tapaa, mikä vaikutti neuvotteluun ohjauksen kanssa. Toisaalta ohjauksen ja päätöksenteon kanssa neuvottelussa näkyi epävarmuus omista valinnoista ja toisaalta puheissa korostui itseluottamus ja päämäärätietoisuus. Näissä lähestymistavoissa oli eroavaisuuksia painotteisen linjan sekä yleislinjan nuorten puheissa.

## 8 Ammatinvalintaa koskeva ohjaus ja nuorten näkemysten kohtaaminen

Tässä luvussa vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni, jonka avulla tarkastelen millä tavoin peruskoulussa tarjottu ammatinvalintaa koskeva ohjaus kohtaa nuoret nuorten omissa näkemyksissä. Puhun tutkimuksessani yleisesti ohjauksesta, mutta oppilaiden puheissa huomaisin ohjauksen paikantuvan hyvin usein opinto-ohjaajaan. Opinto-ohjaaja on käytännössä oppilaille se henkilö, joka on päävastuussa ammatinvalintaan liittyvästä ohjauksesta, vaikka myös muut opettajat ja henkilökunta ovat siinä omalta osaltaan tukena (POPS 2014; Väyrynen 2011, 122). Ohjauksen ja nuorten näkemysten kohtaamisen selvittämistä varten haastattelin oppilaiden lisäksi myös koulussa työskentelevää opinto-ohjaajaa. Näin ollen aineistosta esiin nouseva näkemys peruskoulussa tarjotusta ammatinvalintaa koskevasta ohjauksesta perustuu pääosin kyseisen opinto-ohjaajan haastatteluun. Peruskoulussa ammatinvalintaa koskevaa ohjausta tarkastelen analyysissäni myös kirjallisuuden ja aikaisemman tutkimustiedon pohjalta.

### 8.1 Kannustamista ja painostusta

Nuoret puhuivat ohjauksesta usein asiantuntijuutena, mutta siihen suhtauduttiin yleislinjan ja painotteisen linjan nuorten puheissa eri tavoin. Yleislinjan oppilaiden puheissa ohjauksesta puhuttiin ”painostuksena”. Tämä liittyi vahvasti siihen, että päätöksenteko koettiin stressaavaksi ja ohjaukselta kaivattiin vastauksia oikeaan päätökseen, mutta saadut neuvot ja vastaukset koettiin välillä turhauttaviksi ja itsestään selviksi.

H: ”Millasia neuvoja te ootte saanu, tai tukea peruskoulun aikana tähän valintaan liittyen?”

N6 (Y): ”No ne on niinku pikemminki ollu just sellasia, et niinku (matkii aikuista) nyt pitää miettiä, nyt pitää miettiä.”

N4 (Y): ”(matkii aikuista) pitää panostaa.”

N6 (Y): ”Nii (matkii aikuista) nyt pitää panostaa ja sitte, että (matkii aikuista) et voi enää sitte vikas jaksossa enää kovin paljoo, niinku ne ei vaikuta enää ne numerot sillee.”

Painotteisen linjan oppilaiden puheissa ohjaus nähtiin painostamisen sijaan kannustamisena.

N10 (P): ”Se on niinku ihan ysiluokan alust asti ollu sillee, et kannattaa nyt niinku tsempata, jos on joku tavoite, mihin haluaa. Kaikki on ollu ihan kannustavia, et pääsee eteenpäin.”

Molempien haastatteluryhmien puheissa annettiin ohjaukselle samanlaisia merkityksiä suhteessa ammatinvalintaan. Tästä huolimatta näkemykset konkreettisesta ohjauksesta poikkesivat yleislinjan oppilaiden ja painotteisen linjan oppilaiden puheessa jonkin verran toisistaan. Painotteisen linjan oppilaat puhuvat unelmista, tavoitteista ja kannustamisesta. Heidän puheessaan ohjauksesta puhuttiin diskurssissa, jossa ohjaus koettiin kannustamisena. Puolestaan yleislinjalla opiskelevien nuorten puheessa ohjauksesta puhuttiin diskurssissa, jossa ohjaus koettiin enemmänkin jonkinlaisena painostamisena. Painotteisen linjan oppilaiden puheissa ohjauksen koettiin kannustavan heitä tähtäämään kohti unelmia ja tavoitteita. Yleislinjan oppilaiden puheissa ohjaus koettiin useammin painostavaksi tai stressaavaksi. Yleislinjan oppilaiden puheissa näkyi useammin se, että päätöksistä oltiin epävarmoja ja tukea ja ohjausta kaivattiin.

Uusliberalistisen eetoksen ja individualismia korostavan koulutuspolitiikan kontekstissa vastuu päätöksistä siirtyy yksilölle itselleen (Brunila 2012; Brunila 2014). Aiemmassa kirjallisuudessa tarkastellaan sitä, että ohjauksen piiriin hakeutuvat ne nuoret, jotka ovat jo valmiiksi pidemmällä päätöksenteossa (Meriläinen ym. 2015). Näin ollen voidaan kilpailukyvyyn merkityksen nähdä korostuvan. Tämä voi vaikuttaa myös nuoren mahdollisuuksiin ja valmiuksiin tehdä valintoja ja päätöksiä, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, millä tavoin ohjaukseen suhtaudutaan ja miten se koetaan. Nuorilta siis odotetaan hakeutumista ohjauksen pariin päätöksenteon tuntuessa haastavalta. Samaan aikaan aiempi tutkimus viittaa siihen, että päätöksenteon ollessa jo valmiiksi haastavaa, on myös ohjauksen pariin itsenäinen hakeutuminen epätodennäköisempää (Meriläinen ym. 2015).

O: ”Monet tulee niinku sillain, että mitä mä teen, et ku mä oon halunnu aina tiettyyn lukioon ja se on ollu mun unelma, ja nyt mä en enää ehkä haluukkaan sinne vaan (koulun nimi anonymisoitu). Mä niinkun rohkasen niitä haluumaan sitä, mitä ne haluaa. – Niin ne toisen kerran kävijät on enemmän semmosia, jotka hakee sitä rohkaisua sille omalle päätökselleen.”

Ohjaajan puhe on linjassa painotteisen linjan oppilaiden näkemyksen kanssa, jonka mukaan he kokivat ohjauksen kannustavana. Ohjaus nähtiin tukena oman päätöksen rinnalla. Painotteisen linjan haastateltavien puheissa korostui lukio selkeänä vaihtoehtona ja heidän keskustelustaan sekä opinto-ohjaajan puheista oli tulkittavissa, että tämä oli yleinen trendi kyseisessä koulussa. Yleislinjan oppilaiden keskuudessa oli puolestaan enemmän vaihtelua ammatilliseen ja lukiokoulutukseen hakeutumisen välillä. Sekä ohjaajan että ammatilliseen

koulutukseen hakevien nuorten näkemykset ohjauksesta ja neuvottelusta sen kanssa viittasivat siihen, että nuoret kokivat epävarmuutta ja suurta tarvetta tuelle ja ohjaukselle.

O: ”Aika moni amikseen tähtäävä ajattelee silleen, et niil ei oo mitään vahvuuksia, ne ei osaa mitään, kukaan ei koskaan kehu niitä.”

O: ”Mä kirjotan tälläsen mind mapin, missä on heidän nimi keskellä ja sitten on nää vahvuudet, kehut ja näitä tämmösiä asioita, niin tota... Sit mä annan sen niille oppilaille ja ne on ihan niinku tosi kiitollisia siitä ja se on aika silmiä avaavaa semmone, et hei mähän oonkin hyvä jossain.”

Vaikka ohjaaja pyrki toiminnallaan tukemaan näitä epävarmuutta kokevia nuoria, oli aineiston perusteella tulkittavissa ammatinvalinnassaan epäröivien nuorten puheessa itsen asemointi jo valmiiksi heikompaan asemaan sekä kokemus omien resurssien puutteesta tai omasta osaamattomuudesta. Brunilan ym. (2018) mukaan yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ongelmia tarkastellaan tukijärjestelmissä yksilöihin tai ryhmiin kiinnittyvinä puutteina. Tämä muodostuu ongelmalliseksi, sillä tällöin pyritään ratkaisemaan tilanne tarjoamalla yksilön ominaisuuksiin kohdistuvaa tukea sen sijaan, että tarkasteltaisiin yhteiskunnan rakenteita tai epätasa-arvoistavaa järjestelmää. (Brunila ym. 2018, 14.) Tämä on mielenkiintoinen näkökulma, kun tarkastellaan myös kouluissa tapahtuvaa ohjausta.

## 8.2 Paikkansa löytäminen

Valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaanohjauksen tehtävänä on edistää oppilaiden kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti tukien nuorten valmiuksia kehittää omia opiskelunvalmiuksiaan, vuorovaikutustaitojaan sekä oppimaan elämässä tarvittavia taitoja (POPS 2014, 442). Erityisesti peruskoulun kolmen viimeisen vuoden aikana opinto-ohjaajan tehtävänä on tukea nuorta ammatinvalintaan liittyvissä kysymyksissä, yhteishakutilanteessa sekä päätöksenteossa (Väyrynen 2011, 122). Haastattelemani opinto-ohjaaja puhui peruskoulussa tarjotusta ammatinvalintaa koskevasta ohjauksesta diskurssissa, jota nimitän paikkansa löytämisen diskurssiksi. Tässä diskurssissa ohjaajan tehtävänä oli ohjata oppilaita hakeutumaan oikeaan suuntaan ja löytämään itselleen sopivan toisen asteen opinahjon sekä paikkansa yhteiskunnassa. Tämä tukee osaltaan myös uusliberalistisen eetoksen ihannetta. Jokaiselle on tietty paikka yhteiskunnassa, johon yksilön resurssit ja potentiaali riittävät.



Haastatteluaineistossani ohjaajan puheesta oli tulkittavissa, että oppilaan näkemykset oppilaan resursseista ja potentiaalista saattoivat olla hyvin erilaiset kuin opinto-ohjaajan. Ohjaajan puheessa korostui ohjauksen näkeminen merkityksellisenä paikkansa löytämisen kannalta. Ohjaajan puheessa haastavana näyttäytyi, jos ohjauksen ja yksilön näkemykset omista resursseistaan eivät kohdanneet.

O: ”Noh se onki tositosi hankala, että kyllä mä yritän aluksi näitesti sanoo ja sillä tavalla just diplomaattisesti, että tää ei ehkä oo. Mut sitten tulee se hetki, kun aika käy vähiin niin täytyy melko kovastikin sanoo, et kannattaa miettiä jotain muitakin vaihtoehtoja. Yleensä mä hirveesti vältän sitä niinkun toisen lyttäämistä, mut jos ei mitään muita vaihtoehtoja hän esitä siihen kun yhteishaussa voi viiteen kohtaan hakee –”

O: ”-- Kaikkein haastavimmat oppilaat on semmoset, mitä ei edes joka vuosi tuu eteen, on sellanen oppilas, joka ei ihan realistisesti ymmärrä omia resurssejaan, omia niinku voimavaroja... et kuvittelee itestänsä ihan todella liikoja –”

Ohjaajan puheessa korostui pyrkimys siihen, että ohjauksella tuetaan nuoria löytämään ja tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja sitä kautta löytämään paikkansa yhteiskunnassa. Yhteiskunnassamme nuoren haasteita ja ongelmia tarkastellaan usein yksilön omista valinnoista tai epäonnistumisista johtuvina tai esimerkiksi omien resurssien väärin arviointina. Tällöin tukijärjestelmissä myös ratkaisuksi tarjotaan yksilöön kohdistuvaa ohjaamista, kouluttamista ja kuntouttamista (Brunila ym. 2018, 4).

O: ”-- Sillon me käydään semmosia CRO-mallin kysymyksiä läpi. Tää on tämmönen valmentava tavoitekeskustelu, minkä mä oon jossain koulutuksessa itelleni... Ehkä siin on nää vahvuudet, mitä mä haluun niinkun. Jos mä nyt luen tästä niin: mistä asioista nautit? Mistä asioista saat energiaa. Näitä pitää aika paljon avata näitä kysymyksiä niille oppilaille. Millaiset asiat opit helposti? Millaiset asiat sujuvat kuin itsestään? Mikä motivoi sinua? Millaisiin asioihin kiinnität huomiota? Mistä asioista saat myönteistä palautetta? Kun olet täysin uppoutunut tekemään jotakin, mitä silloin teet? Ja sit mä oon vielä lisännyt sellasen, et mistä sua yleensä kehutaan? Nämä on vaikeita kysymyksiä kelle tahansa.”

Aineistosta on tulkittavissa, että osa nuorista koki ohjauksen painostamisena, kun taas ohjauksen tarkoituksena oli ohjata oppilasta ”oikeaan” suuntaan. Tasa-arvon ideaalin näkökulmasta tarkasteltuna tämä on ristiriitaista. Tasa-arvon ideaalin nimissä usein puhutaan kaikkien olevan samalla viivalla valintoja tehtäessä. Uusliberalistisen eetoksen vallitessa tämä on nykypäivänä kuitenkin haastavaa. Nuoren tulisi peruskoulun yhdeksännellä luokalla tietää ja tajuta omat vahvuutensa sekä tiedostaa, mihin hänen omat resurssinsa riittävät. Omien resurssien tunnistaminen on toisille helpompaa kuin toisille. Osaa on tässä tehtävässä tuettu perheen ja muun sosiaalisen ympäristön toimesta jo mahdollisesti alakoulun kouluvalinnasta

lähtien. Uusliberalistinen eetos asettaa nuoret siis väistämättä asemaan, jossa nuoren lähtökohdat ja sosiaalinen tausta vaikuttavat keskeisesti niihin asioihin, joista kovasti puhutaan tasa-arvon nimissä.

O: ”-- Onhan se niin, et osa on, osa ei. Ne, jotka ammattia valitsee, niin se tulee niille monelle liian nopeesti. Mitä aikasemmin puhuttiin, niin ne ei oo alottanu sitä prosessia sillon, ku se olis niinku pitäny ruveta miettimään ja aika monellahan on ongelmana se, että ne on kuvitellu tähän asti, että he menevät lukioon, mutta ei riitä keskiarvo, ei riitä taidot, ja sitte tulee paniikki, että mikäs se amiksen linja sitten olis.”

Vaikka ohjaajan puheessa korostui vahvasti oppilaiden tukeminen päätöksenteossa ja valinnoissa, niin kuten nykypäivän individualismia korostava eetos painottaa, on valinta loppujen lopuksi kuitenkin yksilön itsensä harteilla (Lappalainen ym. 2010, 4). Tämä autonomisen päätöksenteon diskurssi puolestaan aiheutti usein turhautumista ja stressiä etenkin niiden nuorten puheessa, joille ammatinvalinta ja toisen asteen koulutusvalinta oli vielä epäselvää. Näin ollen he näkivät ohjauksen painostavana ja jokseenkin turhauttavana.

Ohjaajan ja nuorten näkemyksissä ohjauksesta korostui molemmissa asiantuntijadiskurssi. Nuoret kaipasivat ohjaukselta tukea ja neuvoja ja ohjaaja puolestaan koki vahvasti tehtäväkseen nuorten ohjaamisen. Ohjaajan puheessa tämä korostui ohjauksen tärkeimpänä tehtävänä. Opinto-ohjaajan puheissa asiantuntijuuteen sisältyi vahvasti oppilaan kuunteleminen ja kohtaaminen.

O: ”Mun mielestä tärkein on kohdata se oppilas, kuunnella oppilasta ja käydä niitä kahdenkeskisiä keskusteluja, ehkä se on senkin takia tärkein, että mä tykkään siitä kaikkein eniten. Työssä on siis opo-tunteja, jossa annetaan kaikille se tietty tieto, mutta sitten ehkä tärkein mun mielestä on se, että kahden kesken jutellaan just sen oppilaan asioista, suunnitelmista ja, ja...Mulla kaikki ysiluokkalaiset käy vähintään kerran ohjauskeskustelussa – ”

Nuorten ja ohjaajan näkemyksiä ja niiden kohtaamista tarkasteltaessa, ohjaajan puheista nousi esiin huoli siitä, että kaikki nuoret eivät ota ohjausta vastaan. Ohjaajan puheessa korostui asiantuntijadiskurssi hyvin vahvana. Tämän lisäksi ohjaajan puheessa korostui huoli siitä, mikäli nuori ei halunnut hyödyntää ohjausta päätöksenteossaan. Nämä nuoret näyttäytyivät ohjaajan puheessa sellaisina, joita ei kiinnosta tai, jotka haluavat itsenäisesti tehdä päätöksen. Tämä on toisaalta linjassa oppilaiden puheista esiin nousseiden päättäväisyyden ja itseluottamuksen kanssa, jolloin ohjaus nähtiin sivuseikkana ja oma valinta kirkkaana ja selkeänä. Toisaalta nuorten puheista ei ollut tulkittavissa välinpitämättömyyttä ohjausta kohtaan, mistä puolestaan ohjaaja puhui.

O: ”-- sitten on ne, toinen haastava porukka, mitä joka vuosi enemmän, on ne, jotka ei ota ohjausta vastaan, jotka ei niinkun...”

H: ”Eli onks ne silleen, että niitä ei niinkun kiinnosta vai?”

O: ”Niit ei ehkä kiinnosta, ne on, että emmä tarvii, mä haluun ite päättää. Ja niitä on joka vuosi. Sitten joskus myös niin, että vanhempiakaan ei kiinnosta kauheesti.”

Ohjaajan puheesta nousi esiin myös huoli vanhempien tuesta ja osallistumisesta. Nuoren sosiaalisella taustalla oli aineiston perusteella merkitystä ammatinvalinnassa ja ylipäättään kiinnostuksen herättelemisessä.

O: ” -- meilläkin niinku ysiläisistä vielä kaikki eivät edes tiedä, mitä heidän vanhempansa tekee työkseen tai mitä vanhemmat on opiskellu. Ei se oo pelkästään niinku koulun asia, vaan kyllä kotookin pitäs niinkun jotenkin ruveta jutteleen näistä asioista. Jotkut oppilaat ei tiedä mitään muita ammatteja, ku että on, just ne lääkäri ja asianajaja ja sitte on opettaja ja kaupan kassa.”

Ohjaajan puheessa korostui paikkansa löytämisen diskurssi, minkä puitteissa nuoret tekivät autonomisia päätöksiään. Aineistosta oli tulkittavissa, että ne nuoret, jotka osasivat ottaa ohjausta vastaan, myös saivat sitä ja kokivat siitä olevan hyötyä. Hankaliksi ja ongelmallisiksi koettiin ne nuoret, joita ohjaus ei kiinnostanut tai, jotka olivat epävarmempia valinnoistaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna vastuu ohjauksesta ja sen saamisesta oli nuoren omalla vastuulla. Ohjaajan näkemyksissä vanhempien vastuuta peräänkuulutettiin, mutta nuorten kohtaamiin haasteisiin tunnuttiin kuitenkin vastaavan nuoren ominaisuuksia tarkastelemalla. Sosiaalisen taustan merkitys valintoihin ja päätöksentekoon nousi aineistosta esiin useaan kertaan. Problemaattista on, että sosiaalisen taustan eriarvoistava merkitys tunnustetaan, mutta ongelmiin ratkaisuksi tarjotaan yksilöön kohdistuvaa muokkausta individualistisen mentaliteetin kautta (ks. myös Brunila ym. 2018, 5).

## 9 Johtopäätökset

Tutkimuksessani tarkastelin, millaisia näkemyksiä nuorilla on peruskoulun aikana saadusta ammatinvalintaa koskevasta ohjauksesta sekä miten nuorten näkemykset ja ohjaus kohtaavat nuorten ja opinto-ohjaajan näkemyksissä. Vastauksia tutkimuskysymyksiini hain haastatteleamalla peruskoulun yhdeksäsluokkalaisia oppilaita ja heidän opinto-ohjaajaansa. Näihin oppilaiden ryhmäkeskusteluihin osallistui sekä koulun yleislinjalla että painotteisella linjalla opiskelevia nuoria. Tutkimukseni tuloksia analysoin diskursiivisen lähestymistavan avulla. Tarkastelin, mistä tunnistamani diskurssit laajemmin kertovat. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeisimmät johtopäätökset.

Kiinnostukseni tutkimukseni aiheeseen lähti alun perin omista kokemuksistani sekä keskusteluista muiden oman ikäpolveni edustajien kanssa. Noin viidentoistavuoden takaiset muistot peruskoulun aikana saadusta ammatinvalintaan liittyvästä ohjauksesta olivat hyvin vähäisiä tai olemattomia ja näkemyksissä korostui se, että ohjausta ja neuvoja jäätettiin kaipaamaan. Tähän liittyen itseäni mietitytti myös se, millä perustein eri henkilöitä oltiin aikanaan ohjattu tai kehoitettu juuri tiettyihin toisen asteen oppilaitoksiin opiskelemaan. Pohdin, millainen tilanne on nykypäivän nuorten näkökulmasta tarkasteltuna ja miten aikamme vallitseva individualismia korostava eetos näyttäytyy ohjauksen kautta nuorille. Nykypäivänä nuorten odotetaan löytävän tehokkaasti tiensä ”oikealle” koulutuspolulle ja mikäli nuori ei pysty näitä odotuksia suoraviivaisesti täyttämään, nähdään hänet jonkinlaisena ongelmatapauksena tai vaihtoehtoisesti syrjäytymisvaarassa olevana. Koulutuspoliittista tilannetta seuranneena olin myös kriittisesti pohtinut tilannetta, jossa nuoria ohjataan opiskelemaan tiettyille aloille ensisijaisesti esimerkiksi sukupuolen tai etnisyyden perusteella. Nuoren kohtaamisesta ja näkemyksistä puhutaan, mutta toteutuvatko puheet käytännössä? Näiden pohdintojen siivittämänä lähdin tarkastelemaan, millä tavoin nykypäivänä yhteiskunnassa ohjaus näyttäytyy nuorille, jotka tekevät valintojaan uusliberalistisen eetoksen vallatessa yhä enemmän tilaa myös koulutuspoliittisessa kontekstissa.

Aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin tutustuessani huomasin, että lähivuosien aikana vastaavanlaista tutkimusta nuorten näkemyksistä peruskoulun aikana saadusta ammatinvalintaan liittyvästä ohjauksesta ei ollut tehty. Mielestäni aiheen ajankohtauus ja merkityksellisyys korostuivat erityisesti tarkasteltaessa nykypäivän eetosta, jonka mukaan nuoret nähdään autonomisina päätöksentekijöinä, ja toisaalta tämä autonominen

toimijuus myös hyvin rajattuna tilana. Nuorten tasa-arvoisista mahdollisuuksista puhutaan samalla, kun tuotetaan rakenteita, jotka aiheuttavat eriarvoisuutta. Uusliberalistinen eetos tähtää siihen, että yksilöiden kaikki potentiaali saadaan hyötykäyttöön. Nuorten odotetaan tekevän päätöksiään tämän ideologian velvoittamalla tavalla. Yksilöiden kilpailukykyä, tehokkuutta ja individualistista yrittäjähenkisyyttä halutaan edistää jo nuoresta lähtien.

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella, millaista vuoropuhelua käydään nuorten ja peruskoulun ammatinvalintaa koskevan ohjauksen välillä uusliberalistisen koulutuspolitiikan kontekstissa. Tutkimustani johdattelivat kolme tutkimuskysymystä, joiden avulla pyrin selvittämään millaisia näkemyksiä nuorilla on opintojen aikana saadusta ammatinvalintaa koskevasta ohjauksesta, millä tavoin nuoret neuvottelevat ohjauksen ja päätöksenteon kanssa sekä miten ohjaus ja nuorten näkemykset kohtaavat. Tutkimukseni tulosten perusteella suomalainen koulutuksellisen tasa-arvon ideaali ei näyttäytyä niin yksinkertaisena ja -selitteisenä. Tutkimukseni tulosten perusteella useat reunaehdot ja eronteot vaikuttivat siihen, millä tavoin nuori näki ohjauksen ja miten hän neuvotteli ohjauksen kanssa. Käytän tutkimuksessani kilpailukyvyn, resurssien ja sosiaalisen taustan käsitteitä. Näillä oli merkitystä yksilön näkemyksiin ohjauksesta sekä yksilön valintoihin ja päätöksentekoon. Tutkimukseni johtopäätöksenä on tulkittavissa jo alustavissa pohdinnoissani esiintynyt ajatus siitä, että peruskoulun aikana tarjolla oleva ohjaus ja nuori eivät aina kohtaa ja aikamme vallitsevalla eettoksella on vaikutusta tähän.

Nuorten näkemyksissä ohjauksesta puhuttiin asiantuntijadiskurssissa, jossa ohjaaja nähtiin tukea, neuvoja ja vastauksia antavana asiantuntijana. Ohjausta tarvittiin myös varmistamaan omat jo tehdyt päätökset ja ikään kuin hyväksymään nuoren ratkaisut. Tämän asiantuntijadiskurssin yllä leijui vahvasti uusliberalistiselle eetokselle tunnusomainen autonomisen vastuun diskurssi, joka jakoi nuorten ajatuksia päätöksenteosta. Autonomisesta vastuusta puhuttiin kahdella eri tapaa. Toisaalta se herätti epävarmuutta nuorissa ja toisaalta se nähtiin mahdollisuutena omien unelmien toteuttamiselle. Yleislinjan ja painotteisen linjan oppilaiden näkemyksissä oli selkeitä eroavaisuuksia liittyen siihen, millä tavoin autonominen vastuu omista valinnoista koettiin. Yleislinjalla opiskelevat nuoret kokivat autonomisen vastuun ja itsenäisen päätöksenteon usein stressaavaksi, kun taas painotteisen linjan oppilaat suhtautuivat autonomiseen valintaan useammin itsevarmasti ja päättäväisesti. Erityisesti painotteisella linjalla opiskelevien nuorten puheissa korostui itseluottamus ja varmuus omista päätöksistä, mikä johti siihen, että ohjaus näyttäytyi heille kannustamisena. Puolestaan

yleislinjan oppilaiden puheissa autonominen vastuu aiheutti useammin epävarmuutta. Tämä johti siihen, että ohjaus koettiin usein painostamisena.

Opinto-ohjaajan puheissa korostui vahvasti paikkansa löytämisen diskurssi, jonka mukaan nuoria tuli ohjata potentiaaliaan ja resurssejaan vastaavalle alalle. Tämä näkemys tuki ajatusta siitä, että nuoren ollessa jo valmis päätöksentekoon kohtasi myös ohjaus hänen tarpeensa. Puolestaan nuoren epävarmuus päätöksenteossa näyttäytyi ohjaajan näkökulmasta tarkasteltuna kiinnostuksen puutteena tai muuten vaikeuksina tehdä valintoja tai tunnistaa omia resurssejaan. Näitä päätöksissään epäroivia nuoria oli myös ohjaajan näkökulmasta hankalaa ohjata. Nuori koki ohjauksen painostamisena, kun taas ohjaaja koki nuoren hankalasti tavoitettavana ja peräänkuulutti myös vanhempien merkitystä ohjauksessa. Ohjauksen näkökulmasta tarkasteltuna myös vanhemmilla oli oleellinen rooli nuoren päätöksenteon tukemisessa.

Uusliberalistinen eetos siis siirtää vastuun päätöksistä nuorelle, nuori tekee ”oikean” päätöksen jos kykenee. Varmoilte nuorille päätöksenteko näyttäytyy helppona, kun taas epävarmimpien nuorten kohdalla epävarmuus pysyy läsnä tai lisääntyy. Tutkimuksessani tarkastelin nuorten näkemyksiä ohjauksesta ja näkemykset vaihtelivat kannustamisesta painostamiseen sekä autonomisen vastuun hyväksymisestä stressaantuneeseen hapuiluun. Näiden johtopäätösten siivittämän jäin pohtimaan kysymystä, mitä seuraavaksi? Tutkimukseni perusteella tulkitse, että nuori ja ohjaus eivät aina kohtaa ja uusliberalistinen eetos vaikuttaa tähän eriarvoistamalla nuorten neuvotteluasemaa suhteessa ohjaukseen. Erilaisilla reunaehdoilla ja eronteilla on vaikutusta niihin valmiuksiin, millä tavoin nuori lähestyy päätöksentekoa sekä ohjausta. Kilpailukyvyyn merkitys korostuu, kun tarkastellaan millä tavoin nuori suhtautuu ohjaukseen puhuttaessa autonomisesta vastuusta. Päästäksemme tilanteeseen, jossa jokainen nuori on todellisesti tasa-arvoisessa asemassa valintoja tehtäessä, edellyttää se rakenteellisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden syvempää tarkastelua ja kyseenalaistamista yksilöön kohdistuvan tarkastelun sijaan.

## 10 Luotettavuuden tarkastelua

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta sekä pohdin kriittisesti tutkimusprosessini eri vaiheita. Lisäksi tarkastelen tutkimusprosessia tutkimusetiikan näkökulmasta ja pohdin omaa paikantumistani tutkijana.

Diskursiivisen tutkimuksen luotettavuustarkastelu kohdistuu siihen, että tutkija osoittaa tutkineensa todella sitä, mitä on alun perin pitänyt tutkia. Oleellista on, että tutkija ilmaisee toiminnan tapahtuneen suhteessa tutkimustavoitteisiin sekä perustelee menetelmävalintansa sekä muut tekemänsä ratkaisut. (Remes 2011, 365.) Diskursiivisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkimus kulkevat käsi kädessä koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan persoona, identiteetti ja hänen tapansa tarkastella maailmaa vaikuttavat aiheen valinnasta aina aineiston tuottamiseen sekä analyysiin ja tulkintoihin saakka. (Taylor 2001, 16-18.) Näin ollen tutkimukseni tulokset ovat minun tutkijana tekemiäni tulkintoja.

Diskursiivisella lähestymistavalla ei tavoitella tutkimukselle universaalien faktan statusta (Juhila & Suoninen 1999, 234). En tavoittele aineistollani yleistettävissä olevaa kuvaa siitä, minkälaisia näkemyksiä yhdeksäsluokkalaisilla nuorilla on ohjauksesta tai yritä päästä yksilöiden pään sisään tutkimaan heidän tuntojaan. Tämä ei myöskään ole diskursiivisen tutkimuksen tarkoitus. Sen sijaan voin tutkimukseni avulla tarjota katsauksen siihen, miten uusliberalistisen eetoksen vaikutukset näkyvät nuorten puheissa ohjauksesta ja toivottavasti herättää keskustelua siitä, miten tilannetta voitaisiin lähteä tarkastelemaan syvällisemmin. Diskursiivisessa tutkimuksessa tutkijan tulee siis ymmärtää, että tutkimus on aina tietoisesti ”vajaa” ja keskeneräinen (Juhila & Suoninen 1999, 234).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tutkimusprosessin läpinäkyvyyden kautta. Olen pyrkinyt koko tutkimusprosessin ajan perustelevaan tekemäni valinnat ja päätökset sitä kautta, että ne palvelevat tutkimustehtävääni. Lisäksi olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulkua ja kirjoittanut teoreettiset lähtökohtani sekä analyysin vaiheet auki. Tämä mahdollistaa kuvausten, selitysten ja tulkintojen yhteensopivuuden tarkastelun. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232.)

Diskurssinanalyttisessä tutkimuksessa ei uskota olevan olemassa objektiivista ja puolueetonta tutkijaa. Näin ollen joku muu olisi voinut tulkita tutkimukseni aineistoa toisin. Tästä

huolimatta omat tutkimustulokset on perusteltava ja niille tulee esittää näyttöä. Analyyttisten tulkintojeni vakuuttavuuden osoittamiseksi olen pyrkinyt tuomaan esiin otteita aineistostani ja antanut näin ollen myös lukijalle mahdollisuuden tehdä niistä omia tulkintojaan. (Juhila & Suoninen 1999, 235.) Aineistositaateiksi valitsin tarkoituksella sellaisia otteita aineistosta, jotka mahdollisimman selkeästi havainnollistavat tulkintojani. Aineistositaattien kautta olen pyrkinyt perustelemaan omat tulkintani sekä tarjonnut lukijalle mahdollisuuden tehdä omat tulkintansa ja arvioida tulkintojen osuvuutta.

Tutkimukseni yhdeksi haasteeksi koin rajaamisen, mikä on diskursiiviselle tutkimukselle usein tyypillistä (Juhila & Suoninen 1999, 241). Tutkijan rajaukset eli hänen valitsemansa aineisto, teorial ja metodit ohjaavat näkemään ja käsitteellistämään tutkittavan ilmiön tietyllä tapaa. Tämän lisäksi tutkijan oma suhde aineistoon ja tutkittavaan ilmiöön vaikuttavat hänen mahdollisuuksiinsa ja rajoituksiinsa toimia (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 36-37). Koin usein olevani tilanteessa, jossa jouduin punnitsemaan aineiston rajaamista ja asioiden sisällyttämistä sekä punnitsemaan ja perustelemaan näitä valintojani. Esimerkiksi aineiston sisältäessä paljon kaikenlaista mielenkiintoista, oli rajaaminen paikoin hyvinkin hankalaa. Näissä tilanteissa auttoi tutkimustehtävän kirkastaminen itselle ja sitä kautta aineiston tarkastelu.

Olin alusta alkaen päättänyt, että haluan haastatella tutkimuksessani nuoria ja tarkastella nimenomaan heidän näkemyksiään ohjauksesta. Nuoria haastatteleamalla pyrin myös siihen, että saan käyttööni tutkimuskysymysteni kannalta relevanttia aineistoa. En ollut alun perin suunnitellut haastattelevani koulun opinto-ohjaajaa. Ensimmäisen haastattelukerran jälkeen hän ilmoitti keskustelewansa mielellään ohjauksesta seuraavalla kerralla. Näin ollen tarkastelin tutkimustehtävääni jälleen kerran ja tulin tulokseen, että opinto-ohjaajan haastattelu toisi hyvän lisän aineistoon. Se, mitä olisin tehnyt toisin, niin olisin lähestynyt haastateltavia oppilaita etukäteen ja tiedustellut heidän taustoistaan ja halukkuudestaan tutkimukseen esimerkiksi vierailemalla koulussa etukäteen. Tällä kertaa tutkimushenkilöiden valinta tapahtui melko sattumanvaraisesti, sillä ainoastaan kaksi oppilasta oli vastannut opinto-ohjaajalle etukäteen lähettämäni sähköpostiviestiin, jonka hän laittoi eteenpäin. Saavuini siis haastattelupäivänä paikalle ja oppilaanohjauksen tunnin alussa esittelin aiheeni lyhyesti, jonka jälkeen otin mukaani ryhmäkeskusteluun vapaaehtoiset oppilaat. Onnekseni nämä vapaaehtoiset haastateltavat olivat pääosin hyvin innokkaita keskustelemaan aiheesta ja koin, että aineistoni oli loppujen lopuksi rikas ja monipuolinen tutkimustehtävän kannalta.



Tutkimuksen eettisyyttä perustelen sillä, että kerroin haastateltaville tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä siitä, että aineisto noudattaa Helsingin yliopiston tutkimuseettisiä periaatteita. Näin ollen häivytin aineistosta kaikki tunnistettavuuteen liittyvät tekijät. Jokainen haastateltava myös allekirjoitti tutkimukseen liittyvän suostumuslomakkeen. Tutkimuksessani en ole myöskään maininnut tutkittavien tai koulun nimeä, enkä myöskään ole tarkemmin identifioinut mistä erityispainotuksesta painotteisella linjalla on kyse. Tämän lisäksi kysyin keskustelujen alussa luvan keskustelujen nauhoittamiseen.

Taylorin (2001) mukaan tutkijan persoona ja identiteetti voivat vaikuttaa aineiston hankintaan ja haastatteluihin monella tapaa. Esimerkiksi haastattelijan ikä, sukupuoli ja itsevarmuus voivat vaikuttaa haastattelutilanteeseen. (Taylor 2001, 17.) Pohdin omaa positiotani haastattelussa, sillä pyrin tarkoituksellisesti välttämään turhaa virallisuutta ja korostamaan, että kaikenlaiset näkemykset ovat tervetulleita, eikä ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Tällä pyrin myös ehkäisemään sitä, että nuoret antaisivat ”toivotuiksi” luulemiaan vastauksia. Liiallinen virallisuus ei ole myöskään ominaista persoonalleni, joten koin, että keskustelut sujuivat rennossa ilmapiirissä ilman turhaa jännitystä alun normaalia varautuneisuutta lukuun ottamatta.

Pohdin tutkijana omaa paikantumistani myös siitä näkökulmasta, että koulu, josta hankin aineiston, oli minulle tuttu lähipiirini kautta. Näin ollen olin tietoinen esimerkiksi painotteeseen linjaan liittyvistä näkemyksistä. Etenkin analyysivaiheessa koin yllättävän haastavaksi päästää irti näistä ennakonäkemyksistä ja tarkastella aineistoani ainoastaan haastatteluai-  
neiston ja muutaman päivän havainnoinnin perusteella. Tutkijana keskityin kriittisesti tarkastelemaan ja rajaamaan sitä, mitä voin diskursiivisen lähestymistavan puitteissa sanoa ja mikä puolestaan on omaa ennakkokäsitystäni.

Tutkimuksen luottamuksen kannalta on myös oleellista kiinnittää huomiota siihen kontekstiin, jossa aineisto esiintyy. Pohdin paljon sitä, että mikäli aineiston tuottaminen olisi tapahtunut jossain muussa koulussa, olisivat tutkimuksen tulokset voineet olla erilaisia. Toisaalta diskursiivisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää aineistoa ja selittää kaikkea, vaan sen sijaan kuvata ja tulkita ja tätä kautta luoda käsitys siitä, miten ihmiset käyttävät kieltä (Juhila & Suoninen 1999, 234).

## 11 Pohdinta

Uusliberalistinen eetos korostaa yksilöllistä ihmistä, jolla on vapaus ja vastuu itsestään ja onnestaan. Tutkimukseni tulokset tukivat ajatusta siitä, että nuorilta odotetaan resursseja tehdä autonomisia päätöksiä. Mikäli nuorella ei ole näitä resursseja, ei koulu välttämättä pysty tarjoamaan nuorelle tämän kaipaamaa tukea. Ohjaus ja nuori eivät aina kohtaa.

Suomalaisessa yhteiskunnassa lähtökohtaisena ajatuksena on, että peruskoulun jälkeen toisen asteen valintaa tehtäessä nuoret ovat samalla lähtöviivalla tekemässä valintoja. Tasa-arvon ideaalia korostetaan. Tästä huolimatta nuoren valintoihin ja päätöksentekoon vaikuttavat nuorella käytettävissään olevat resurssit ja reunaehdot, kuten sosiaalinen tausta ja vanhempien kulttuurinen sekä koulutustausta. Uusliberalistinen eetos korostaa kilpailukyvyn merkitystä, mikä puolestaan nostaa esiin näiden resurssien merkityksen valintoja tehtäessä.

Sosiaalisten taustan merkitys näyttäytyi tutkimustuloksissani siten, että nuoret, jotka edustivat vahvemmin kilpailukykyä, olivat itsevarmempia päätöksenteossa ja kokivat jo valmiiksi menevänsä kohti haluamaansa suuntaa. He myös kokivat ohjauksen kannustuksena ja tukena omille ajatuksilleen. Puolestaan epävarmemmat nuoret, joilla ei ollut vastaavaa kilpailukykyä, kokivat ohjauksen painostavana. Tämä jättää ilmoille kysymyksen siitä, millä tavoin ohjaus ja tuen tarve saadaan kohtaamaan? Millä tavoin kannustus kohdistuu myös niiden nuorten suuntaan, jotka kokevat olevansa epävarmoja päätöksissään? Tutkimukseni sai minut pohtimaan sitä, onko oleellista pureutua syihin, mitkä aiheuttavat epävarmuuden tunnetta nuorille ja voiko näihin syihin vaikuttaa. Mikäli epävarmuus johtuu esimerkiksi nuoren sosiaalisesta taustasta, johon yksilö ei itse voi vaikuttaa, olisi tärkeää pohtia millä tavoin näitä erontekoja kyseenalaistetaan koulutuksen kontekstissa. Ollakseen todellisesti tasa-arvoisessa lähtötilanteessa, tulisi jokaisella nuorella olla valintoja tehtäessä olo, että hänellä on mahdollisuus ja oikeus unelmointiin.

Ohjaukselle on asetettu yhteiskunnassamme tärkeä ja merkityksellinen tehtävä nuorten tulevaisuutta ajatellen. Ohjauksesta puhutaan koulun sisäisten toimijoiden yhteisenä tehtävänä, mutta tutkimukseni aineiston perusteella ohjausvastuu on pääosin koulun opinto-ohjaajalla. Haastattelemani opinto-ohjaajan puheista nousi esiin huoli siitä, kuinka resurssit ovat rajalliset ja aikaa jokaiseen oppilaaseen tutustumiseen ei ole riittävästi. Näin ollen jokaisen yksilöllisten tarpeiden täyttäminen on haastavaa. Tämä johtaa myös helposti ohjaajan

riittämättömydentunteeseen siitä, että ei ehdi tutustumaan oppilaisiin tarpeeksi ja tarjoamaan jokaiselle heidän tarvitsemaansa ohjausta. (Opinto-ohjaajan haastattelu 28.2.) Usein ne nuoret, jotka ovat päätöksenteossaan jo pitkällä, osaavat hakeutua ohjauksen piiriin. Nämä nuoret ovat usein tiedostavia ja niitä, jotka ovat toisin sanoen kilpailukykyisiä. Millä tavoin saadaan ohjauksen resursseja kohdistettua myös niiden nuorten suuntaan, jotka haapuillevat ja ovat epävarmoja tai, joita ei kiinnosta?

Uusliberalistinen eetos asettaa myös ohjauksen asiantuntijat ristiriitaiseen asemaan. Ohjauksen tehtävänä on tukea ja kannustaa nuorta löytämään oma koulutuspolkunsu, joka vastaa nuoren vahvuuksia ja kiinnostuksenkohteita. Ohjauksen sisäiset diskurssit ovat kuitenkin ristiriidassa keskenään, sillä toisaalta nuori tarvitsee neuvoja ja ohjausta peruskoulun päättyessä, mutta toisaalta nuori nähdään autonomisena päätöksentekijänä ja liiallinen ohjaus koetaan epäeettisenä. Näiden diskurssien välinen ristiriita oli havaittavissa tutkimukseni tuloksissa. Opinto-ohjaajan haastattelussa korostui asiantuntijuuden arvostus ja ohjauksen merkitys nuorille, jotta he löytävän oman paikkansa yhteiskunnassa. Opinto-ohjaaja puhui ohjauksesta paikkansa löytämisen diskurssissa, jossa korostui vahvasti nuoren omien resurssien ja potentiaalin tunnistaminen ja sitä kautta oikealle alalle tai jatkokoulutukseen hakeutuminen. Tämä tukee yhteiskuntapoliittista tavoitetta nuorten syrjäytymisen ehkäisystä. Tällöin nuoret ohjataan koulutuspoluille, joilla heidän kuvitellaan pärjäävän ja, joista heillä on pienin riski syrjäytyä. Yhteiskunnan ja nuorenkin kannalta tämä on kaunis ajatus, mutta onko nuoren yhteiskunnallinen asema jo 15-vuotiaana määritelty niin tarkasti, että hänen tulee tiedostaa omat resurssinsa ja potentiaalinsa niin tarkasti, että tietää mihin hänen kannattaa, tai lähinnä *täytyy* hakea?

Mikäli yhteiskunnassamme vallitseva ajatusmalli on tämä, sisältyy siihen riski siitä, että vain kilpailukykyisestä taustasta tulevilla nuorilla on mahdollisuus asettaa tavoitteita ja unelmia ja kurkottaa niitä kohti. Uusliberalistisen eetoksen mukaan nähdään, että tasa-arvo on mahdollista saavuttaa kilpailun avulla, sillä kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua kilpailuun. Kilpailua painottamalla korostuu esimerkiksi nuoren sosioekonomisen taustan ja vanhempien mahdollistamien resurssien vaikutus mahdollisuuksiin osallistua kilpailuun. (Kalalahti & Varjo 2016.) Näin olleen perheet ja yksilöt asettuvat itsevastuulliseen asemaan, mikä johtaa nuoret eriarvoiseen asemaan, sillä rakenteellisia esteitä kilpailukykyvystä puhuttaessa ei huomioida (Simola, Rinne & Kivirauma 2002). Tutkimuksessani näkyivät myös niiden nuorten mahdollisuudet kilpailuun, joilla oli tukiverkkoja perheen tai esimerkiksi

harrastuneisuuden kautta. Näin ollen Suomessa, joka on maailmalla tasa-arvoisesta koulutuspolitiikastaan tunnettu, ei olla pystytty välttymään uusliberalistisen koulutuspolitiikan tuomasta eriarvoisuudesta koulutuksessa.

Uusliberalistinen eetos ja tasa-arvon periaatteet ovat törmäyskurssilla koulutuksen kentällä, sillä samalla kun puhutaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisestä, tuotetaan niitä rakenteita, jotka aiheuttavat eriarvoisuutta. Omien resurssien riittämättömyyden ja kilpailukyvyyn puutteen tiedostaminen suhteessa muihin ikätovereihin ei motivoi nuorta hakeutumaan koulutuspolulle, joka voisi olla hänen toiveensa tai tavoitteensa. Pakollisen valinnan seurauksena nuori saattaa ajautua opiskelemaan alaa, mikä häntä ei kiinnosta. Ohjauksesta kirjoitetaan alan käsikirjoissa ja oppaissa merkittävänä yhteiskunnan ja nuorten hyvinvoinnin parantamisen keinona, mikä on lähtökohtaisesti hyvä ajatus. Näkökulmaa voisi mielestäni kuitenkin laajentaa siten, että tarkasteltaisiin vielä syvemmin, mitä ympäristön kannalta voidaan tehdä, jotta nuori taustasta ja omista resursseistaan riippumatta pääsisi opiskelemaan alaa, mikä motivoi. Nuoria ei nähtäisi ongelmoina tai resurssien kuluttajina. Suomalaisessa yhteiskunnassa koulutuksen tasa-arvoisuus on nostettu tutkimuksen ja keskustelun kohteeksi. Tästä huolimatta tämä ei vielä käytännön tasolla ja koulutuksen kentällä näyttäyty riittävästi, vaan edelleen nojataan tasa-arvoisuuden eetokseen, jonka mukaan jokaisella on yhtäläiset mahdollisuudet.

Nuorten ohjaus ja yhteiskunnallinen asema ovat ajankohtaisia aiheita, joihin olisi mielestäni tarvetta perehtyä vielä syvemmin. Erityisesti nuorten näkökulman korostaminen ja nuorten todellinen kuuleminen ongelmien ratkaisussa olisi tärkeää. Luvussa 2.3 viittasin tutkimukseen, jossa oli tarkasteltu erilaisista sosiaalisista taustoista tulevien marginaaliin joutuneiden nuorten ohjauskokemuksia (Mäkinen & Halonen 2017). Kyseisessä tutkimuksessa esiin nousi kaksi selkeää kokemusta ohjauksesta. Ohjaus koettiin joko voimaannuttavana tai nuorta leimaavana. Omassa tutkimuksessani haastateltavien joukko koostui yleisopetuksen piirissä olevista nuorista, jotka tulivat huomattavasti keskenään tasalaatuisemmista sosiaalisista taustoista. Vaikka kyseessä ei ollut välttämättä radikaaleja eroja, niin siitä huolimatta koulun sisäinen hierarkia ja nuorten sosioekonominen tausta tuottivat näkemyseroja nuorten keskuudessa. Oman tutkimukseni kohdalla en puhuisi ohjauksesta leimaavana tai voimaannuttavana, mutta tämä sai pohtimaan yhtäläisyyksiä tutkimukseni tulosten kanssa. Suomalaisessa yhteiskunnassa ei suureen ääneen puhuta yhteiskuntaluokista, mutta tästä huolimatta

sosiaalinen stratifikaatio on huomattavissa jo perusopetuksesta lähtien ja etenkin myöhemmissä vaiheissa.

Jatkoa tälle tutkimukselle lähtisin rakentaman näkökulmasta, jossa syvennyttään tarkemmin siihen, miten saadaan ohjaus ja nuoret kohtaamaan? Kouluissa tapahtuvaa ohjausta tutkittaessa olisi tärkeää tarkastella, miten nuorten ongelmiin ja haasteisiin puututaan ja miten toimiviksi nuoret itse kokevat nämä keinot. Onko hyötyä jatkuvasta vahvuuksien ja ominaisuuksien korostamisesta ja etsinnästä, jos ongelmat piilevät rakenteissa ja järjestelmässä? Nuoren, jonka näkemykseen itsestään ja omista vahvuuksistaan vaikuttaa hänen sosioekonominen asemansa, saattaa olla vaikeaa ottaa vastaan ohjausta, joka keskittyy vain omien vahvuuksien ja ominaisuuksien tunnistamiseen. Vaarana on, että nuori kokee ohjauksen yhä painostavammaksi ja paikantaa ongelmat yhä vahvemmin omasta itsestä lähtöisiksi. Nuorten kohtaaminen edellyttää sitä, että nuoria kuullaan oikeasti ja heidän osallisuuttaan tuetaan. Jatkona ohjausnäkemysten kartoittamiselle olisi mielenkiintoista ohjata nuoret ja ohjaajat saman asian äärelle. Opinto-ohjaajan olisi tärkeää tiedostaa, millaisesta taustasta nuori tulee ja mitkä ovat hänen tarpeitaan sekä pystyä eläytymään nuoren toiveisiin ja haasteisiin. Tämä sen sijaan, että oletettaisiin samojen keinojen toimivan jokaisen nuoren kohdalla. Millä tavoin ohjausta voidaan kehittää näiden tutkimustulosten pohjalta ja millaisia ratkaisuja ohjauksen asiantuntijat tai nuoret itse ehdottavat ja näkevät mahdollisiksi? Pro gradu -tutkielmassani keskityin hyvin pieneen palaseen isoa asiaa. Tämä kuitenkin tarjosi paljon ajateltavaa. Tämän vuoksi olisi kiinnostavaa ja yhteiskunnallisesti merkittävää keskittyä myös laajempaan aineistoon.

Lopuksi haluan vielä sanoa tutkimukseni olleen myös itselleni varsinainen tutkimusmatka ja kasvun paikka, joka on tarjonnut oivalluksia ja mahdollisuuksia omien ajatusten kehittämiseen, kyseenalaistamiseen ja kirkastamiseen. Yhteiskunta ja sen rakenteet ovat loputtoman mielenkiintoisia asioita, joissa riittää tutkittavaa erityisesti kasvatuksen, koulutuksen ja yksilöiden yhteiskunnallisen aseman tarkastelun saralla. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden pyrkimys on suomalaisessa yhteiskunnassa moniin muihin maihin verrattuna pitkälle viety ajatus, mutta myöskään meillä sitä ei voida tarkastella sokeasti ilman kriittisiä silmälaseja. Mihiin suuntaan suomalaisessa yhteiskunnassa tulevaisuudessa edetään koulutuksen saralla ja mitkä ovat niitä eteenpäin vieviä voimia, jotka johdattavat koulutuspolitiikkaa tähän suuntaan tai muuttavat sitä? Tulevaisuus - yhteiskunnallista eriytymistä vai tasa-arvoa?

## Lähteet

Aapola-Kari, S. & M. Wrede-Jäntti (2017). Perinteisiä toiveita, nykyhetkeen kiinnittyviä pelkoja – nuoret pohtivat tulevaisuutta. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.), *Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016* (203-218). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Adams St. Pierre, E. (2000). Post-structural feminism in education: An overview. *Qualitative studies in education*, 13(5), 477-515.

Ahonen, S. (2002). From an Industrial to a Post-industrial Society: changing conceptions of equality in education. *Educational Review*, 54(2), 173–181.

Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Baker, D. (2006). Institutional Change in Education: Evidence from Cross-National Comparison. Teoksessa H-D. Meyer & B. Rowan (toim.), *The New Institutionalism in Education* (163–185). Albany: State University of New York Press.

Barbour, R. S. (2007). *Doing focus groups*. London: Sage.

Bergholm, T. (2011). Työyhteiskunta ja sukupuolijärjestelmän muutos 1945-2008. Teoksessa K-M. Hytönen & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Työtä tekee mies, nainen* (24-45). Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.

Brunila, K., Mertanen, K., Ikävalko, E., Kurki, T., Honkasilta, J., Lanas, M., Leiviskä, A., Masoud, A., Mäkelä, K., Fernström, P. (2018) (resubmitted). Nuorten tukijärjestelmät haavoittuvuuden eetoksessa.

Brunila, K., & Ryynänen, S. (2017). New rules of the game: youth training in Brazil and Finland as examples of the new global network governance. *Journal of Education and Work*, 30(4), 353-366.

Brunila, K., & Siivonen, P. (2016). Preoccupied with the self: towards self-responsible, enterprising, flexible and self-centred subjectivity in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 56-69.

Brunila, K. (2014). The rise of the survival discourse in an era of therapisation and neoliberalism. *Education Inquiry*, 5(1), 7-23.

Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (2013). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Brunila, K. (2012). A diminished self: Entrepreneurial and therapeutic ethos operating with a common aim. *European Educational Research Journal*, 11(4), 477-486.

Brunila, K. (2011). The projectisation, marketisation and therapisation of education. *European Educational Research Journal*, 10(3), 421-432.

Brunila, K. (2009a). *Parasta ennen: Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Brunila, K. (2009b). *Sukupuolten tasa-arvo korkeakoulutuksessa ja tutkimuksessa*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:51.

Euroopan komissio (2015). *Opinion on how to overcome occupational segregation*. Advisory Committee on Equal Opportunities for Women and Men 2015.

Euroopan komissio (2009). *Gender segregation in the labour market. Root causes, implications and policy responses in the EU*. European Commission's Expert Group on Gender and Employment.

Forsander, A. (2007). Kotoutuminen sukupuolittuneille työmarkkinoille? Maahanmuuttajien työmarkkina-asema yli vuosikymmen Suomeen muuton jälkeen. Teoksessa: T. Martikainen & M. Tiilikainen (toim.), *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ* (312–334). Väestötutkimuslaitos: Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 46/2007.

Gati, I., Gadassi, R. & Mashiah-Cohen, R. (2012). Career decision-making profiles vs. styles: Convergent and incremental validity. *Journal of Vocational Behavior* 81 (1), 2–16.

Gordon, T., Lahelma, E. & Beach, D. (2003). Marketising Democratic Education. Ethnographic Insights. Teoksessa: D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (toim.), *Democratic Education* (1–9). London: Tufnell Press.

Haapala-Samuel, A. (2008). *Raavas mies vai tunnollinen työntekijä? Ainokaiset naiset puhuvat miesenemmistöisistä ammatillisista opiskelualoistaan*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hanhinen, T. (2010). *Työelämäosaaminen: Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Tampere: Tampere University Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hynninen, P. & Juutilainen, P-K. (2006). *Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta: sukupuolisensitiivinen ohjaus tasa-arvon edistäjänä koulutuksessa -hanke 2002–2006*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita, n:o 43.

Ikävalko, E. (2016). *Vaikenemisiä ja vastarintaa: Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Jauhiainen, A. (2010). Koulutusyhteiskunnasta oppimisyhteiskuntaan. *Aikuiskasvatustus*, 30(2). 141-145.

Jokinen, A. (2016). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. d(201-215). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. (1999). Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (160-198). Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. & Suoninen, E. (1999). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (233-252). Tampere: Vastapaino.

Julkunen, R. (2001). *Suunnanmuutos: 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Tampere: Vastapaino.

Juutilainen, P-K. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2011). Ohjaajan kompetenssit – taidanko, ymmärränpö, olenko, uskallanko? Teoksessa H., Kasurinen, E., Merimaa & J., Pirttiniemi (toim.), *Opo: Opinto-ohjaajan käsikirja* (226-237). Helsinki: Opetushallitus.

Kalalahti, M. & Varjo, J. (2016). Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (37-67). Kasvatossosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Kalalahti, M. (2014). *Muuttuvat koulutusmahdollisuudet: nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kasurinen, H., Merimaa, E. & Pirttiniemi, J. (2011). *Opo: Opinto-ohjaajan käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus.

Kieshok, T., Black, M. & McKay, R. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior* 75(3), 275–290.

Kitzinger, J. (1995). Introducing Focus Groups. *British Medical Journal* 311(7000), 299-302.

Kolbe, L. (2010). Esipuhe: Luokat, myytit ja suuri kansallinen kertomus. Teoksessa J. Erola (toim.), *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa* (5–9). Helsinki: Gaudeamus.

Koskinen, T. (2011). Kunnalliset opetussuunnitelmat ja ohjauksen järjestäminen. Teoksessa H., Kasurinen, E., Merimaa & J., Pirttiniemi (toim.), *Opo: Opinto-ohjaajan käsikirja* (107-116). Helsinki: Opetushallitus.

Kurki, T. & Brunila, K. (2014). Education and training as projectised and precarious politics. *Power and Education*, 6(3), 283-294.

Kurki, T. (2008). Sukupuolitettuja ja rodullistettuja koulutusreittejä – maahanmuuttajataustaiset tytöt siirtymässä toisen asteen koulutukseen. *Nuorisotutkimus* 26(4), 26–51.



Lappalainen, S., Mietola, R. & Lahelma, E. (2010). Hakemisen pakkoa, tiedonmuruja ja itseymmärrystä: nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. *Nuorisotutkimus* 10(1), 39-55.

Lerkkanen, J. (2011). Siltamalli koulutus- ja uravalinnan tukena. Teoksessa H., Kasurinen, E., Merimaa & J., Pirttiniemi (toim.), *Opo: Opinto-ohjaajan käsikirja* (55-62). Helsinki: Opetushallitus.

Meijers, F., Kuijpers, M. & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 13(1), 47-66.

Meriläinen, M., Puhakka, H. & Sinkkonen, H-M. (2015). Tiedon löytäminen Internetistä ja sen ymmärtäminen osana nuorten ammatinvalintaa koskevaa päätöksentekoa. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 46(1), 36-47.

Mertanen, K., & Brunila, K. (2018). Prison Break. Education of young adults in closed prisons—building a bridge from prison to civil society?. *Education Inquiry*, 9(2), 155-171.

Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. (1990). *The focused interview. A manual of problems and procedures*. Glencoe, IL: Free Press.

Mikkonen, S. & Korhonen, V. (2018). Työläistäustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:4.

Mononen-Batista Costa, S. & Brunila, K. (2016). Becoming entrepreneurial: Transitions and education of unemployed youth. *Power and Education*, 8(1), 19-34.

Murto, V., Vieno A., Inkinen, A., Reinikainen, R. & Saari, J. (2018). *Toisen asteen ammatillisten koulutusvalintojen sukupuolittuminen ja nuorten epätyypilliset valinnat*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimikunta 18/2018.

Mäkinen, S. & Halonen, T. (2017). Januskasvoinen portinvartija: ohjaus tukena ja kontrollina julkisissa palveluissa. Teoksessa S., Aaltonen, & A., Kivijärvi (toim.), *Nuoret aikuiset hyvinvointipalvelujen käyttäjinä ja kohteina* (151-172). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Niemi, P. (2016). *Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkuilaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä*. Turku: Turun yliopisto.

Nuorisolaki 2016/1285. Annettu Helsingissä 21.12.2016.

Närvi, J. (2014). *Määräaikainen työ, vakituinen vanhemmuus: Sukupuolistuneet työurat, perheellistyminen ja vanhempien hoivaratkaisut*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.

Ojajärvi, J. & Steinby, L. (2008). *Minä ja markkinavoimat: Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella*. Helsinki: Avain.

Opetushallitus (2018). Oppilaanohjaus ja työelämään tutustuminen. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppilaan\\_tukeminen/oppilaan\\_ohjaus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppilaan_tukeminen/oppilaan_ohjaus). Viitattu 13.2.2018.

OPM (2005). *Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistiota ja selvityksiä 2005:33. Helsinki: Opetusministeriö.

Patomäki, H. (2007). *Uusliberalismi Suomessa: Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. Helsinki: WSOY.

Pekkarinen, T. (2017). Massakoulutus talouskasvun ja sosiaalisen liikkuvuuden moottorina (12.10.2017) [https://www.slideshare.net/vatt\\_tutkimus/tuomas-pekkarinen-massakoulutus-talouskasvun-ja-sosiaalisen-liikkuvuuden-moottorina](https://www.slideshare.net/vatt_tutkimus/tuomas-pekkarinen-massakoulutus-talouskasvun-ja-sosiaalisen-liikkuvuuden-moottorina). Viitattu 15.2.2018.

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.

Phillips, N. & Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (88-104). Tampere: Vastapaino.

Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J., Ruusuvuori, P., Nikander & M., Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (179-203). Tampere: Vastapaino.

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Remes, L. (2011). Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (288-374). Helsinki: International Methelp Ky.

Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Oxford: Malden, MA: Blackwell Publishing.

Saarinen, A., Salmenniemi, S. & Keränen, H. (2014). Hyvinvointivaltiota hyvinvoivaan valtioon. Hyvinvointi ja kansalaisuus suomalaisessa poliittisessa diskurssissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 79(6), 605-618.

Siddle, D. (2000). *Migration, mobility, and modernization*. Liverpool: Liverpool University Press.

Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino.

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2016). Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Simola, H., Rinne, R., Kivirauma, J. (2002). Abdication of the Education State or Just Shifting Responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational

governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 247–264.

Stewart, D. W., Rook, D. W. & Shamdasani, P. N. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Sultana, R. G. (2014). Pessimism of the Intellect, Optimism of the Will? Troubling the Relationship between Career Guidance and Social Justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 5-19.

Sultana, R. G. (2011). Lifelong Guidance, Citizen Rights and the State: Reclaiming the Social Contract. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(2), 179-186.

Suoninen, E. (1999). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (17-36). Tampere: Vastapaino.

Taylor, S. (2001). Locating and Conducting Discourse Analytic Research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.), *Discourse as Data. A Guide for Analysis* (5-48). London: Sage.

Teräsaho, M. & Keski-Petäjä, M. (2017). Nuorten toiveammatit sukupuolen mukaan eriytyneitä. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.), *Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016* (203-218). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

THL (2018). Koulutuksen segregaatio. <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/koulutus/koulutuksen-segregaatio>. Viitattu 5.4.2018.

Tilastokeskus (2010). Hyppäys kansakoulusta peruskouluun. [http://www.stat.fi/artikkelit/2010/art\\_2010-06-07\\_005.html?s=2](http://www.stat.fi/artikkelit/2010/art_2010-06-07_005.html?s=2). Viitattu 15.6.2018.

Valtion nuorisoneuvosto (2013). Nuorten oma käsitys nuoruuden ”ikärajoista” selvitetty. <https://tietoanuorista.fi/nuorten-oma-kasitys-nuoruuden-ikarajoista-selvitetty/>. Viitattu 7.2.2018.

Vanhalakka-Ruoho, M. (2010). Relational aspects in career and life-designing of young people. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 10(2), 109–123.

Vuorikoski, M. & Räisänen, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 63-81.

Väyrynen, M. (2011). Ohjaus osana koulun toimintaa. Teoksessa H., Kasurinen, E., Merimaa & J., Pirttiniemi (toim.), *Opo: Opinto-ohjaajan käsikirja* (117-129). Helsinki: Opetushallitus.

Whitty, G. (2002). *Making Sense of Education Policy. Studies in the Sociology and Politics of Education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Wyn, J. (2009). Educating for late modernity. Teoksessa A. Furlong (toim.), *Handbook of youth and young adulthood: new perspectives and agendas* (97-104). New York: Routledge.

# Liitteet

## LIITE 1. Teemahaastattelurunko

### Teemat:

#### Koulu

- Mihin peruskoulun jälkeen ja miksi?
- Koulunkäynnin ja -menestyksen merkitys
- Omat vahvuudet ja kiinnostuksenkohteet
- Ajatukset eri toisen asteen opiskeluvaihtoehdoista (lukio, ammattikoulu)

#### Konkreettinen tuki, ohjaus ja valmiudet

- Millaisia neuvoja ja mistä olet saanut ammatinvalintaan?
- Konkreettisen tuen ja ohjauksen toimivuus ja kohtaaminen
- Miten ja mistä haet tietoa eri aloista ja ammateista, helppous? Kehitysideat?
- Millaista tukea kaipaavat? Kokemus omista valmiuksista?
- Mitkä tahot (esim. media, harrastukset...) tai ihmiset ovat olleet tärkeitä ammatinvalinnan osalta? Onko joku vaikuttanut ajatuksiin ammatinvalinnan osalta?

#### Työelämä ja tulevaisuus ammatinvalinnan näkökulmasta

- Miten koulun ammatinvalinta tuo esille työelämää? Miten koulussa käsitellään työelämää ja tulevaisuutta?
- Millaisia vaihtoehtoja ja ideoita ammatinvalinta työelämän osalta tarjoaa? (Eli jos hakee amikseen, niin mitä mahdollisuuksia. Jos lukioon, mitä mahdollisuuksia jne. Miten näitä käsitellään?)

## **LIITE 2. Opinto-ohjaajan teemahaastattelurunko**

### **Teemat:**

#### **Ohjaus työnä**

- Ohjauksen tehtävä perusopetuksen yläluokilla
- Mikä työssä on tärkeintä?
- Haasteita ohjauksessa
- Työn vaatimukset
- Henkilökohtaisen ohjauksen merkitys

#### **Nuorten ohjaustarpeet ohjaajan näkökulmasta**

- Millaisissa asioissa tarvitaan eniten tukea?
- Valinnan ajankohta, tuleeeko sopivaan aikaan?
- Painotteisen linjan ja yleislinjan oppilaiden ohjaus, millaisia eroja?
- Nuorten sosiaalisen taustan merkitys
- Vanhempien merkitys
- Toimintatavat
- Konkreettisen tuen ja ohjauksen toimivuus ja kohtaaminen

#### **Työelämä ja tulevaisuus ammatinvalinnan näkökulmasta**

- Miten koulussa ja ohjauksen avulla käsitellään työelämää ja tulevaisuutta?
- Millä tavoin nuoria tuetaan ammatinvalinnassa?
- Lukioon ja ammatillisen koulutukseen ohjaaminen

### **LIITE 3. Sähköpostitiedustelu**

Hei,

Olen kasvatustieteiden (yleinen ja aikuiskasvatustiede) opiskelija Helsingin yliopistosta. Työstän Pro gradu tutkielmaa, jonka aiheena on nuorten ammatinvalintaan liittyvä päätöksenteko ja nuorten kokemukset omista valmiuksistaan päätöksentekoon liittyen. Ohessa on liitteenä tutkimussuunnitelmani, josta ilmenee tutkimukseni aihe tarkemmin.

Etsin haastateltaviksi yhdeksäsluokkalaisia nuoria, joilla on toisen asteen yhteishaku edessään tänä keväänä. Onko koulunne yhdeksäsluokkalaisia mahdollista saada haastateltaviksi? Haastattelujen toteutuksesta keskustelen mielellään. Haastattelut on mahdollista toteuttaa pienryhmissä esim. opo-tuntien aikaan. Tarkoitukseni on vaikuttaa mahdollisimman vähän normaaliin koulunkäyntiin haastattelujen aikana. Tutkimus noudattaa Helsingin yliopiston tutkimuseettisiä periaatteita ja kaikki tunnistettavuustiedot häivytetään aineistosta.

Mikäli tarvitsette lisätietoja, niin vastaan mielelläni.

Ystävällisin terveisin,

Jenna Venäläinen

## LIITE 4. Suostumuslomake

Hei,

Teen Helsingin yliopistossa Pro gradu –tutkielmaa nuorten ammatinvalintaa koskevaan päätöksentekoon liittyen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää nuorten kokemuksia ja näkemyksiä ammatinvalintaan liittyvästä ohjauksesta ja päätöksenteosta. Haluaisin tiedustella sinua haastateltavaksi. Haastattelu tapahtuisi pienryhmässä keskustelumuotoisena ja veisi aikaa noin tunnin verran.

Suostumuksen osallistumiseen voi antaa 15-vuotta täyttänyt alaikäinen pääsääntöisesti itse, muutoin hänen huoltajansa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkielma noudattaa Helsingin yliopiston tutkimuseettisiä periaatteita ja tutkielmasta häivytetään kaikki tunnistettavuuteen liittyvät asiat.

-----

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön edellä mainitussa tekstissä. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Tutkimustuloksiani ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

-----

Haastateltavan nimi, luokka ja syntymäaika

-----

Päiväys

Haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Yhteistyöterveisin,  
Jenna Venäläinen  
Maisteriopiskelija (Yleinen ja aikuiskasvatustiede)  
Helsingin yliopisto  
jenna.venalainen@helsinki.fi